



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária de Caneças, com vista à
obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário

Orientador(a) da Faculdade:

Mestre Nuno Seruca Ferro

Catarina Isabel Pinto de Carvalho

2016



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária de Caneças, com vista à
obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação
Física desenvolvido na Escola Secundária de Caneças, sob a supervisão de Prof. Dr. Nuno Ferro
e de Lic. Luís Jorge Nogueira Lousteau Mateus, no ano letivo de 2015/2016

Catarina Isabel Pinto de Carvalho

2016

Agradecimentos

Aos orientadores, professor Luís Mateus e professor Nuno Ferro, por toda a ajuda, paciência, orientação, apoio e aprendizagem durante o ano do estágio pedagógico. Obrigada pelos momentos de reflexão, de partilha de conhecimento e por me ajudarem a ser mais e melhor.

À minha mãe, pai e mana pelo apoio incondicional durante estes cinco anos. Foi difícil, mas aqui estou eu quase a cortar a meta.

À minha colega de estágio e mais que amiga Tatiana, eu sei, tu sabes e mais ninguém sabe. Obrigada por tudo o que aconteceu ao longo destes cinco anos, pelos desabafos, pelos momentos bons e pelos menos bons, por poder refilar e rabujar, mas também por poder rir, dançar e divertir. Obrigada por toda a aprendizagem partilhada, pelos trabalhos sem fim e por não deixares de acreditar que conseguias ser melhor. Seria possível sem ti, mas não era, de todo, a mesma coisa.

Ao “colega” Pedro por todos os momentos de partilha, pelos momentos de aprendizagem e pela calma e tranquilidade transmitida durante este ano do estágio pedagógico.

Ao Diogo, à Diana e à Raquel, obrigada pelas reflexões, pelos momentos de partilha de conhecimentos e de aprendizagens. Obrigada por estes cinco anos de diversão e de trabalho.

Aos professores do grupo de educação física do agrupamento de escolas de Caneças, por toda a ajuda e partilha de conhecimento e experiência.

À Mafalda, ao Nuno, à Ana, ao Ernesto e ao David pelos dolorosos momentos de diversão que me faziam abstrair do estágio para depois poder focar-me melhor e pela constante companhia ao longo deste ano.

Ao André pela lufada de ar fresco a meio do ano, pelo apoio, pela diversão, pelo carinho e pelo amor.

À estrela de olhos azuis que certamente me seguiu e apoiou durante este ano. Espero que estejas orgulhosa e contente.

Resumo

O estágio pedagógico que efetuei ao longo do ano letivo 2015/2016 representa a última e mais importante etapa da formação inicial para ser professora de educação física. Por isto mesmo, pela sua importância e dimensão, os seus aspetos mais relevantes e marcantes devem ser formalizados sob a forma de relatório.

Neste sentido foram abordadas diversas competências relacionadas com os objetivos específicos do estágio pedagógico, nas suas diferentes áreas, sem esquecer as relações que existem entre elas. Para tornar esta análise reflexiva mais contextualizada, previamente a esta análise é apresentada uma caracterização dos aspetos mais relevantes que se relacionaram com o meu estágio. Na área 1 foram desenvolvidas competências sobre o planeamento, condução do ensino e avaliação em educação física, estando estas competências diretamente relacionadas com a turma a que lecionei as aulas de educação física. A área 2 está interligada à inovação científica e renovação de conhecimentos através de uma investigação-ação. A área 3 está relacionada com a relação com a comunidade escolar e com a comunidade que envolve a escola através do desporto escolar e de uma atividade de dinamização na escola. Por fim, na área 4 encontra-se o contacto com o diretor de turma, com os restantes professores do conselho de turma e com os encarregados de educação.

Todas as áreas são essenciais para a formação inicial de professores de educação física. Assim, no final da análise das quatro áreas apresento uma relação entre as mesmas, dando ênfase às relações que se estabelecem entre todas.

Palavras-chave: educação física, avaliação, planeamento, condução do ensino, estágio pedagógico.

Abstract

The pedagogic internship I did during the school year 2015/2016 represents the last and most important step of the initial formation to be a physical education teacher, and for its importance and dimension, the most relevant and marking aspects must be formalized in the form of a report.

In this regard, it was addressed different skills related to the specific gals of the pedagogic internship, in their different areas, without forgetting the relationships between them. To make the reflective analysis more contextualized, previously it's shown a characterization of the most relevant aspects that relate to my internship. On area 1 were developed planning skills, teaching leading and physical education assessment, with these skills being directly related to the class I taught physical education to. The area 2 is connected to the scientific innovation and renovation of knowledge through and investigation-action. The area 3 is related to the relation with the school community and the community around the school through school sports and a stimulation activity at school. Finally, on area 4 we can find the contact with the class director, the rest of the teachers of the class council and with the students' guardians.

All the areas are essential for the initial formation of physical education teachers. So, at the end of the analysis, I show a relationship between them, emphasizing the relations among all of them.

Key words: Physical education, assessment, planning, teaching directing, pedagogical internship.

Índice

1. Introdução	1
2. Contextualização	3
2.1. Caracterização do agrupamento	3
2.2. Caracterização do grupo de educação física.....	4
2.3. Caracterização do núcleo de desporto escolar de dança	5
2.4. Caracterização da turma 3 de línguas e humanidades do 10º ano.....	6
2.5. Caracterização dos recursos espaciais do agrupamento de escolas de Caneças.....	6
2.6. Caracterização dos recursos materiais da escola secundária de Caneças ..	7
3. Formação realizada	9
3.1. Área 1	9
3.1.1. Planeamento e Avaliação	9
3.1.2. Condução	26
3.2. Área 2	41
3.3. Área 3	53
3.3.1. Desporto Escolar	53
3.3.2. Atividade de dinamização na escola	56
3.4. Área 4	61
3.4.1. Direção de turma	61
3.4.2. Projeto desenvolvido com a turma	63
3.5. Relação entre as quatro áreas	64
4. Conclusão geral.....	67
5. Referencias bibliográficas.....	69
6. Documentos consultados	72

Índice de Abreviaturas

PAICEF – Protocolo de Avaliação Inicial e de Certificação em Educação Física.

1. Introdução

O estágio pedagógico que efetuei ao longo do ano letivo 2015/2016 representa a última e mais importante etapa da formação inicial para ser professora de educação física. Por isto mesmo, pela sua importância e dimensão, os seus aspetos mais relevantes e marcantes devem ser formalizados sob a forma de relatório. Sendo este relatório o culminar da formação inicial de professores deve apresentar das características mais importantes para a atividade docente, ou seja, deve ser reflexivo, contextualizado, projetivo e fundamentado.

O presente relatório está construído em duas partes. Uma primeira parte com uma análise crítica e reflexiva sobre o contexto de desenvolvimento do estágio e uma segunda parte com uma análise crítica e reflexiva sobre a formação realizada.

A contextualização é de extrema importância pois todos os processos de estágio desenvolvem-se em contextos diferentes e as decisões tomadas dependem destes contextos. Mesmo os meus colegas de estágio, por vezes, tomaram decisões diferentes das minhas pois, apesar de estarmos na mesma localidade, na mesma escola e com turmas do mesmo ano de escolaridade e do mesmo curso científico-humanístico, lecionámos aulas a turmas diferentes, com diferentes características, dificuldades e possibilidades. Deste modo, para perceber e entender as decisões tomadas e refletidas na segunda parte do relatório é necessário ter em consideração toda a contextualização em que o estágio pedagógico foi desenvolvido.

A segunda parte do relatório, a análise crítica e reflexiva sobre a formação realizada foi organizada dividindo as áreas e subáreas em que o estágio está organizado. Optei por organizar a segunda parte desta forma pois considero que é mais simples transmitir e compreender aquilo que foi mais relevante para a minha formação dentro de cada área. O facto de ter optado por apresentar a formação realizada diferenciando as áreas não implica que considere que as áreas funcionam de forma isolada. Pelo contrário, muitas tarefas foram partilhadas em diferentes áreas, como o planeamento ou a condução do ensino. A relação entre as áreas também é evidente nas populações com quem nos relacionamos, tendo na primeira como na quarta área é possível identificar a turma à qual lecionei as aulas de educação física como sendo a população alvo do trabalho desenvolvido. Como todas as áreas são de extrema importância para a minha formação enquanto professora, no final desta análise crítica e reflexiva de cada área, será realizada uma análise geral de todas as áreas, dando ênfase às relações que existem entre elas.

2. Contextualização

A aprendizagem dos alunos não depende apenas das suas respostas às tarefas propostas pelo professor, também depende das características pessoais dos alunos, do apoio dos pais, da relação com os colegas e de influências dos professores e da escola em que o aluno está inserido (Entwistle, 1997). Assim sendo, é importante contextualizar todas estas dimensões que afetam a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, de seguida será efetuada a caracterização do contexto onde o estágio foi desenvolvido, realçando os contextos mais relevantes para o desenvolvimento do estágio e para uma melhor compreensão do restante relatório. Será caracterizado o agrupamento para uma contextualização de nível macro de onde o estágio é desenvolvido, ou seja, dos valores mais defendidos pelo agrupamento, da população de alunos que frequentam a escola e das diversas escolas que constituem o agrupamento. Além do agrupamento também será caracterizado o grupo de educação física, o núcleo de desporto escolar e a turma a que lecionei aulas pois foram os grupos sociais com quem mais convivi ao longo do estágio. Por fim, de modo a serem compreendidas as condições que a escola tem para a prática de educação física, será realizada a caracterização dos recursos espaciais e materiais da escola secundária de Caneças.

2.1. Caracterização do agrupamento

O Agrupamento de Escolas de Caneças localiza-se na vila de Caneças, concelho de Odivelas e é caracterizado por ter alunos de meios diversificados. Enquanto uns alunos provêm do meio suburbano, outros provêm de um meio essencialmente rural, caracterizando o meio da escola como suburbano e rural, onde muitas famílias têm raízes na vila. É possível afirmar que os alunos da escola provêm de um meio social, económico e familiar desfavorecido, sendo que cerca de 40% dos alunos beneficiam de auxílios económicos e muitos provêm de famílias em que os pais têm habilitações académicas baixas, que não incentivam nem seguem a vida escolar dos filhos.

O agrupamento é composto por 6 escolas:

- Escola Secundária de Caneças;
- Escola Básica dos Castanheiros;
- Escola Básica/Jardim de Infância Artur Alves Cardoso;
- Escola Básica/Jardim de Infância Cesário Verde;
- Escola Básica/Jardim de Infância Francisco Vieira Caldas;
- Escola Básica Professora Maria Costa.

A oferta educativa do agrupamento é bastante diversificada, desde o pré-escolar e 1º ciclo, de responsabilidade das escolas de 1º ciclo, ao 2º ciclo, de responsabilidade da escola básica dos Castanheiros, e 3º ciclo, dividido entre a escola básica dos Castanheiros e a escola secundária de Caneças. Também oferece o ensino secundário, com cursos científico-humanísticos e profissionais, cursos vocacionais e formação escolar para adultos, todos estes da responsabilidade da escola secundária de Caneças.

É importante realçar que na escola básica dos Castanheiros não existem instalações desportivas cobertas para o desenvolvimento da disciplina de educação física. Como consequência, durante o ano letivo quando as condições meteorológicas não favorecem a prática no exterior, os alunos têm aula em espaços reduzidos que oferecem pouca diversidade para as matérias praticadas, ou seja, são espaços pouco polivalentes. Deste modo, os alunos que seguem desta escola do agrupamento para a escola secundária de Caneças, quando comparados com outros alunos provenientes de outras escolas com melhores condições espaciais apresentam algumas lacunas.

2.2. Caracterização do grupo de educação física

O grupo de educação física do agrupamento de escolas de Caneças era composto por 16 professores, dos quais 9 são do género masculino e 7 são do género feminino. Dos 16 professores, 11 já lecionavam no agrupamento em anos anteriores e os restantes 5 lecionam este ano pela primeira vez no agrupamento. A acrescentar a estes professores, o grupo de educação física contava também com a presença dos 3 professores estagiários oriundos do mestrado de ensino da educação física nos ensinos básico e secundário da Faculdade de Motricidade Humana.

Vale a pena ressaltar algumas características de professores do grupo de educação física, principalmente por terem contribuído de modo positivo para a minha formação enquanto professora.

Além do professor orientador que tem um papel fundamental ajudando sempre a todos os níveis que são precisos, no grupo de educação física havia também professores que foram uma mais-valia pelo modo de organização das aulas no espaço que têm disponível, pelo *feedback* e pela metodologia para dar *feedback*, principalmente durante a avaliação inicial, o que me chamou bastante à atenção. Na observação de aulas de professores do agrupamento pude constatar que, na avaliação inicial, como os professores não conheciam bem os alunos, houve professores que deram uma tarefa, observavam-nos durante um ou dois minutos e, de seguida reuniam rapidamente os alunos, dando-lhes o *feedback* sobre como eles podem melhorar o jogo, voltando a

observar os alunos. Com professores do grupo de educação física pude observar também a preocupação que os professores tinham pelos alunos, procurando sempre motivá-los para a prática de atividade física e não desistindo facilmente de um aluno, ou seja, tenta sempre arranjar um modo para que o aluno aprenda, mesmo quando este aluno tem mais dificuldade.

Com outros professores foi possível perceber como em pouco espaço é possível organizar uma aula intensa e dinâmica. Inicialmente as minhas aulas não eram muito intensas, com preparação física apenas no início da aula. Após a observação das aulas de professores do grupo de educação física aprendi a intensificar as minhas aulas para estimular mais os meus alunos na área da aptidão física, sendo que a aptidão física não precisa de ser apenas trabalhada no início ou no final da aula, podendo ser introduzida no decorrer da aula como parte de uma estação. Aprendi também que o ensino não é apenas diferenciado para os alunos com maiores dificuldades, mas também para os alunos com facilidade, podendo sempre haver um estímulo/desafio superior.

Houve também professores do grupo de educação física que, pela sua experiência e conhecimento do conteúdo, ajudaram bastante o núcleo de estágio de educação física principalmente nas matérias de basquetebol e voleibol. Foi sempre possível para o núcleo de estágio de educação física contar com a ajuda e conselhos do grupo de educação física.

2.3. Caracterização do núcleo de desporto escolar de dança

Ao nível do desporto escolar auxiliei na lecionação do núcleo de desporto escolar de dança. Neste núcleo há duas aulas por semana, ambas de 90 minutos, segunda-feira das 15h às 16h30 e quarta-feira das 13h30 às 15h. As aulas foram desenvolvidas na Sociedade Musical e Desportiva de Caneças, que tem um anfiteatro com bastante espaço livre, palco e espelho, e na sala BGG na escola básica dos Castanheiros. Desde o início do ano letivo, houve um total de 40 alunas a experimentar o núcleo de desporto escolar de dança, das quais 20 foram aos encontros e à competição de desporto escolar e apenas 10 ficaram para a última exibição, na gala de educação física e desporto escolar do agrupamento de escolas de Caneças. Esta significativa redução do número de alunos no núcleo de desporto escolar de dança é um problema, apesar de 40 alunas ser um número excessivo, ao longo do ano letivo este número veio sempre a diminuir. Inicialmente reduziu de 40 para 20 alunas pois quando os horários foram definidos muitas alunas não tinham disponibilidade pois umas tinham aulas e outras tinham aulas de apoio. Depois dos encontros de desporto escolar muitas alunas deixaram de ter interesse

em participar com tanta assiduidade nas aulas. Assim, estas alunas acabaram por não participar nas coreografias apresentadas na gala de educação física e desporto escolar do agrupamento de escolas de Caneças. Para cerca de metade das alunas que foram à competição e que participaram na gala de educação física e desporto escolar do agrupamento de escolas de Caneças este foi o primeiro ano neste núcleo de desporto escolar e a primeira experiência na dança.

2.4. Caracterização da turma à qual lecionei aulas de Educação Física

Lecionei as aulas de educação física da área 1 a uma turma de línguas e humanidades do 10º ano. A turma era composta por 30 alunos, 11 rapazes e 29 raparigas. Destes 30 alunos apenas 27 estão inscritos à disciplina de educação física, 9 rapazes e 18 raparigas. A média de idades rondava os 15 anos, sendo o mínimo 14 anos e o máximo 17 anos.

De modo geral, nas aulas de educação física, a turma era calma, atenta e trabalhadora. Tem muitos alunos vindos de outras escolas, por isso no início do ano ainda não se conheciam bem e eram demasiado calmos. Conforme se foram conhecendo melhor começou a perceber-se amizades e a haver mais agitação durante as aulas.

2.5. Caracterização dos recursos espaciais do agrupamento de escolas de Caneças

No que diz respeito à educação física existe uma disparidade acentuada entre as condições espaciais da escola secundária de Caneças e a escola básica dos Castanheiros. Enquanto a escola secundária de Caneças tem um pavilhão para a prática de educação física e dois campos exteriores, a escola básica dos Castanheiros tem essencialmente campos exterior, dispondo apenas de uma sala de aula, sem mesas nem cadeiras e com material de ginástica para a práticas de matérias como as ginásticas e as danças. Na escola secundária de Caneças, ao contrário da escola básica dos Castanheiros, se estiver a chover é possível que todas as turmas tenham aulas de educação física, pois partilham o espaço interior do pavilhão, caso não haja nenhum espaço livre. Contudo, na escola básica dos Castanheiros, se estiver a chover apenas uma turma poderá ter aula de educação física, a turma que ocupar a tal sala, que designam de BGG.

Já no que diz respeito à escola secundária de Caneças, onde lecionei as aulas de educação física, existem 4 espaços para a prática das mesmas: O G1+G2 (dois terços do pavilhão); o G3 (um terço do pavilhão); a sala de ginástica e o exterior pequeno; e o

exterior grande. É possível identificar as matérias que são possíveis praticar em cada espaço, verificando assim que os espaços dão a possibilidade do professor abordar um variado leque de matérias em cada espaço. Esta polivalência dos espaços é muito importante pois facilita a diferenciação do ensino e o desenvolvimento por períodos prolongados de aprendizagem das matérias onde os alunos têm maiores dificuldades, as matérias prioritárias.

Tabela 1 Matérias que podem ser lecionadas em cada espaço.

Espaço	Matéria
G1+G2	Andebol, basquetebol, futebol, voleibol Ginástica de solo e acrobática Atletismo (todas) Dança <i>Badminton</i>
G3	Andebol, basquetebol, futebol, voleibol Ginástica de solo e acrobática Atletismo (todas) Dança <i>Badminton</i> Escalada
Sala de ginástica	Ginástica de solo, acrobática e de aparelhos Atletismo (lançamento do peso e salto em altura) Dança
Exterior	Andebol, basquetebol, futebol, voleibol Atletismo (barreiras, lançamento do peso e salto em comprimento) Dança

Na escola secundária de Caneças a rotação de espaços é feita de forma quinzenal, ou seja, cada turma está duas semanas na mesma rotação. Apenas durante a avaliação inicial esta rotação foi uma exceção, sendo que nesta etapa a rotação foi semanal.

2.6. Caracterização dos recursos materiais da escola secundária de Caneças

A escola secundária de Caneças disponibilizou uma grande quantidade e diversidade de recursos materiais para as aulas de educação física. Assim foi possível haver mais que uma aula em simultâneo com prática das mesmas matérias, havendo material suficiente para suportar esta situação.

Além do material disponível na sala do material, também os espaços disponíveis para a prática das aulas de educação física ofereceram boas condições para as mesmas. É de destacar que a maioria dos espaços ofereceram ao professor a possibilidade de praticar diversas matérias, permitindo a concretização de aulas politemáticas, a diferenciação do ensino e permitindo também um melhor desenvolvimento de qualquer matéria que seja considerada prioritária para a turma. Esta preocupação de manter estas três características é bastante visível na conjugação dos espaços para as aulas,

principalmente quando juntam a sala de ginástica ao exterior pequeno, ou seja, juntaram ao espaço menos polivalente um local que permite a prática de outras matérias.

3. Formação realizada

3.1. Área 1

3.1.1. Planeamento e Avaliação

Neste capítulo do relatório de estágio irei dar ênfase às tarefas de planeamento e de avaliação. Escolhi abordá-las no mesmo capítulo pois a avaliação não existe sem um planeamento e o planeamento da avaliação não existe sem um conhecimento sobre a importância e as várias funções da avaliação. Assim, de modo a que este relatório possa fluir de forma clara e sem repetição de informação os dois conceitos serão abordados em simultâneo. É importante ressaltar que a tarefa do planeamento não se limita ao planeamento da avaliação, pelo que todos os outros aspetos também serão abordados com a respetiva descrição e reflexão.

A avaliação em educação física constitui-se como um meio que garante a perseguição de um projeto pedagógico individual (relativo ao aluno) e coletivo (relativo à turma), que se torna sempre mais eficaz e coerente (Dias & Rosado, 2003). É clara a necessidade da avaliação como suporte de todas as decisões que se tomam no processo ensino-aprendizagem, sendo que esta avaliação deve ser assumida como a interligação de todas as suas funções – orientadora, reguladora e certificadora (Araújo, 2007).

Por sua vez, o planeamento, mais ou menos formal, sempre esteve presente na minha vida académica. Foi através do planeamento que foi possível organizar todas as atividades e conciliá-las com os estudos académicos. De modo semelhante, mas com uma dimensão diferente, o planeamento ao longo do estágio foi muito importante. Apenas através do planeamento foi possível lecionar todas as matérias necessárias e garantir a diferenciação do ensino, mas o planeamento também está presente noutras atividades desenvolvidas no estágio. Não só foi necessário planear as aulas de educação física todo o ano para a turma que leciono, como foi necessário planear as aulas de desporto escolar, as atividades desenvolvidas (quer estas atividades estejam relacionadas com a participação na escola ou com a participação na turma) ou a investigação-ação.

O planeamento pode ser entendido como um conjunto de ações que projetam um determinado objetivo, cuja principal função é orientar, controlar e racionalizar as ações dos professores, estando associado à definição e concretização de objetivos (Bento, 1998; Luckesi, 1992). Na ação de um professor, o planeamento pode ser considerado como a aplicação, desenvolvimento e adaptação dos programas às condições do meio escolar e às características da turma (Mascarenhas, 1995). Um plano deve conter os

objetivos que o professor considerou importantes para a formação dos alunos e as linhas orientadoras para a organização do processo ensino-aprendizagem (Bento, 1998).

Os professores consideram que uma planificação permite uma melhor estruturação dos progressos de aprendizagem dos alunos, garante uma melhor organização e gestão das aulas, proporciona um maior tempo de empenhamento motor e reforça a confiança do professor (Pereira, 2000). Além destes benefícios, para os professores estagiários o planeamento é ainda mais importante pois permite que tenham menos dificuldades e se sintam mais seguros no seu desempenho de lecionação (Mascarenhas, 1995). Apesar das claras vantagens, a tarefa de planear é difícil dada a imprevisibilidade e complexidade do ensino e trás dificuldades acrescidas aos professores estagiários dada a pouca, ou nenhuma, experiência que têm sobre o processo de ensino (Griffey & Housner, 1991; Teixeira & Onofre, 2009).

Pela minha experiência durante o estágio pedagógico, a principal dificuldade que senti ao nível do planeamento, em especial no planeamento das etapas e das unidades de ensino, passou pelo desconhecimento geral de todas as variáveis a ter em consideração durante as etapas e as unidades de ensino. Por exemplo, desconhecia que num plano de etapa devia constar o planeamento dos estilos de ensino e das atividades para os alunos que não realizam a prática. Contudo, com a ajuda dos orientadores e dos meus colegas de estágio consegui definir um ponto de partida e, a partir desse ponto de partida e da necessidade ao longo das aulas, o planeamento das várias etapas ou unidades de ensino seguiram de forma intuitiva. Ou seja, percebi que seria importante ter no plano de etapa as atividades programadas para os alunos que não realizam a prática quando percebi que iriam ser várias as aulas em que havia pelo menos um aluno a não realizar a prática.

As tarefas de planeamento começaram com o plano da avaliação inicial. O processo de avaliação inicial tem como objetivo diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos e prognosticar o seu desenvolvimento, percebendo quais as aprendizagens que poderão vir a realizar no final do ano letivo (Carvalho, 1994). Desenvolvi o plano de avaliação inicial, ao qual designei plano da etapa 0, tendo por base o protocolo de avaliação inicial e de certificação em educação física adotado pelo grupo de educação física (PAICEF). Este estava bastante completo e continha as informações mais importantes para a formação do plano da etapa zero, sendo que estas informações são as seguintes: aspetos críticos que sintetizam o grau de exigência de cada nível do programa (exceto o nível avançado), mais especificamente os níveis introdução e

elementar; situações que permitem a observação dos aspetos críticos referidos anteriormente, com os respetivos critérios e indicadores; e uma ajuda na interpretação da informação recolhida, auxiliando os professores a perceberem o prognóstico e o diagnóstico com base no observado (Carvalho, 1994).

A inexistência do nível avançado nos aspetos críticos que sintetizam o grau de exigência de cada nível do programa pode ser justificada no que diz respeito à avaliação inicial e à avaliação sumativa pois este tipo de alunos destacam-se facilmente, facilitando o seu diagnóstico e a classificação dos alunos é obtida com base em níveis introdução e elementar. Contudo, o nível avançado devia constar no PAICEF pois há alunos que já têm o nível elementar consolidado e estão aptos a trabalhar para o nível avançado. Para os professores destes alunos, a presença das situações de aprendizagem, critérios e indicadores para o nível avançado no PAICEF é importante pois sabem o que deve ser trabalhado para cada matéria no nível avançado. É certo que estes alunos podem ter outras tarefas em aulas, como ajudar os seus colegas a evoluir, servindo como agente de ensino. Contudo, para os alunos trabalhar no nível avançado também é importante pois aumenta a sua motivação e interesse na disciplina sentindo que têm mais para aprender e que ainda conseguem evoluir.

Apesar do PAICEF não ter um sistema de registo comum, este é fornecido pelo grupo de educação física a todos os professores que o queiram utilizar, sendo partilhado. Contudo há informações muito importantes para a planificação da avaliação inicial que não constam no PAICEF, estas são: definição dos objetivos fundamentais da etapa da avaliação inicial (diagnóstico, prognóstico, consolidar rotinas e conhecer os alunos); duração da mesma etapa; e definição das características das aulas durante a avaliação inicial (aulas de ensino-aprendizagem) (Carvalho, 1994).

Em relação à duração da etapa de avaliação inicial, esta foi definida por todos os professores em reunião de departamento antes do início das aulas. A unanimidade na definição da avaliação inicial foi muito importante pois, após a avaliação inicial foi realizada uma reunião do grupo de educação física, designada conferência curricular para analisar os resultados da avaliação inicial em todas as turmas, definindo estratégias e prioridades de intervenção. Ora, se a avaliação inicial não fosse definida e aplicada com unanimidade, na conferência curricular pós-avaliação inicial não seria possível realizar a comparação entre todas as turmas pois, por exemplo, o significado de um nível introdução seria diferente para vários professores ou o limite inferior para estar apto na aptidão física seria também diferente.

Então, no final da avaliação inicial e após a conferência curricular foram implementadas estratégias para ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades. As estratégias passaram pela criação de aulas de apoio. Contudo, estas aulas foram distribuídas tendo mais em consideração os horários dos professores do que o mesmo dos alunos. Ou seja, as horas do apoio foram estipuladas consoante os horários disponíveis dos professores do grupo de educação física, não havendo horários para todos os alunos. Isto aconteceu na minha turma, onde duas alunas não conseguiam frequentar as aulas de apoio por incompatibilidade de horários.

Já em relação às outras duas informações importantes que deviam constar no PAICEF (os objetivos fundamentais da etapa e as características das aulas), apesar de serem informações que todos os professores de educação física deviam saber, o seu reforço por escrito em documentos oficiais do grupo de educação física seria importante para todos os professores o lembrarem. Estas informações seriam também importantes para novos professores no agrupamento, pois nem todas as escolas adotam a mesma metodologia e assim, os novos professores saberiam a forma de funcionamento do agrupamento de escolas de Caneças. Desta forma, estes novos professores, poderiam começar, ou recomeçar, a utilizar a avaliação inicial da forma mais correta possível.

Apesar do PAICEF fornecer muitas informações importantes para a formação do plano de etapa zero, senti algumas dificuldades na elaboração do mesmo. O desconhecimento sobre quanto tempo leva a observação do desempenho dos alunos nas diversas matérias e perceber que alunos são melhores em quais matérias foi a maior dificuldade que senti. Assim não sabia quantas aulas reservar para cada matéria, com receio de ser demasiado tempo, ou tempo reduzido. Para ultrapassar esta dificuldade, no plano, defini vários momentos para a observação dos alunos nas várias matérias e reservei momentos para matérias não definidas. Deste modo foi possível definir a matéria a observar mais tarde, tendo em consideração o decorrer da avaliação inicial. Garantir o carácter de ensino-aprendizagem nas aulas da avaliação inicial foi outra dificuldade que senti, ou seja, recolher e registar informação sobre onde os alunos estão, sobre as suas potencialidades de aprendizagens e ao mesmo tempo dar *feedback*. Isto porque as aulas da avaliação inicial não devem ser aulas de pura observação e registo, devem ser também aulas onde os alunos aprendem através da ajuda do professor. Muitas vezes, senti-me uma “barata tonta” durante as aulas, a tentar fazer tudo e não conseguir fazer nada bem feito. Apesar de haver estratégias para facilitar os registos, como utilizar grupos de trabalho em áreas/campos previamente definidos para conseguir identificar melhor os alunos ou utilizar fichas de registo adaptadas ao meu estilo pessoal e de fácil

utilização, penso que apenas a experiência trará alguma fluidez à aplicação de todas as variáveis.

Após a avaliação inicial foi construído o plano anual de turma. Este considera aspetos importantes: a orientação para a realização de objetivos acordados entre o grupo de educação física; a explicitação dos objetivos aos alunos; a realização das atividades de forma global ou analítica de acordo com a necessidade da turma; a planificação do treino para a elevação das capacidades motoras; a diferenciação dos objetivos de acordo com as características dos alunos; e a formação de grupos, diferenciando a necessidade de formar grupos homogêneos e heterogêneos (Ministério da Educação, 2001). O plano anual de turma permite que o professor identifique, reconheça e regule os comportamentos dos alunos e os motive para a prática, ao mesmo tempo que os orienta e controla (Bento, 1998). Este plano é fundamental pois é nele que se definem as estratégias para os alunos alcançarem o sucesso no final do ano. Para a sua elaboração foi essencial ter em consideração as informações recolhidas durante a avaliação inicial, a rotação dos espaços e as características da turma (Ministério da Educação, 2001). Além dos dados recolhidos na avaliação inicial, para a elaboração do plano anual de turma, também foi necessário ter em consideração o projeto educativo da escola, o regulamento específico de educação física, os planos plurianuais, os critérios de avaliação específicos de educação física e os recursos (humanos, materiais e espaciais) da escola.

O plano anual de turma contém uma caracterização da turma, os prognósticos realizados para as três áreas (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos), as prioridades por áreas e por matérias (a definição dos alunos que vão precisar de maior acompanhamento por matéria e por conteúdo e das matérias em que os alunos se encontram mais distantes do objetivo final), a caracterização geral das etapas seguintes, a calendarização do ano letivo, a caracterização da avaliação das três áreas nas diversas etapas, as estratégias de ensino programadas para utilizar e a forma de formação de grupos de alunos. As opções tomadas neste plano anual de turma, tendo em consideração os resultados da avaliação inicial, não devem ser tomadas como definitivas, sendo possível ajustá-las ao longo do ano letivo, tornando-as mais adequadas ao processo ensino-aprendizagem e fazendo com que o plano anual de turma se constitua sempre como uma referência válida e um instrumento de trabalho (Carvalho, 1994).

Realizar o prognóstico e a projeção das aprendizagens dos alunos – saber o que é possível o professor ensinar e os alunos aprenderem durante o ano letivo – foi das maiores dificuldades sentidas nesta etapa. Apenas a experiência de lecionar conseguiu

fazer com que percebesse o tempo que os alunos demoram a obter uma determinada aprendizagem. Como nunca tinha ensinado ninguém a realizar, por exemplo, o remate em salto da matéria de andebol, não fazia ideia de quanto tempo demorariam os alunos a aprender este padrão motor. Além disto, diferentes alunos têm diferentes dificuldades e diferentes velocidades de aprendizagem, pelo que mesmo com a experiência o tempo de aquisição de um padrão motor pode ser completamente diferente do esperado. Nesta linha de pensamento a avaliação inicial também constituiu uma ajuda essencial, pois permite que o professor consiga perceber a velocidade de aprendizagem dos alunos. Contudo, na minha avaliação inicial foi difícil de identificar esta variável para todos os alunos, sendo apenas claro para aqueles que se destacaram por terem muitas dificuldades, sendo deduzível que estes alunos precisassem de mais tempo para aprender um padrão motor. Assim, para conseguir realizar o prognóstico parti do princípio que queria que todos os alunos tivessem sucesso à minha disciplina no final do ano, prognosticando pelo menos o patamar mais baixo dentro do sucesso. Para os alunos que se destacavam por ter facilidades numa ou noutras matérias acabei por prognosticar patamares mais elevados. Apesar deste prognóstico inicial, este não foi definitivo, havendo ajustes aos prognósticos, sempre que necessário, ao longo do ano letivo.

Também foi difícil conciliar as prioridades individuais dos alunos com as prioridades da turma. Ou seja, alguns alunos necessitavam melhorar uma matéria que não era considerada prioritária na turma ou dentro da matéria prioritária diferentes alunos necessitavam de melhorar conteúdos diferentes. Contudo, estes alunos também necessitavam de tempo de prática naquela matéria ou naquele conteúdo. Esta conjugação de tempo de prática das duas variáveis foi difícil de fazer, pois não queria que nenhum aluno ficasse prejudicado nas suas aprendizagens e que todos conseguissem a melhor classificação possível. Quando a diferenciação passava pela prática de matérias diferentes, a utilização de áreas de trabalho permitia que os alunos praticassem a sua matéria prioritária. Quando a diferenciação passava por diferentes conteúdos da mesma matéria, o que era mais complicado nos jogos desportivos coletivos, organizei um trabalho por progressões, onde cada aluno trabalhava na progressão que melhor se adequava ao seu nível.

Apesar de difícil, a diferenciação do ensino é fundamental para otimizar as aprendizagens dos alunos, sendo desejável a diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas para os alunos, para corresponder ao princípio metodológico de que as atividades definidas para os alunos devem ser tão coletivas quanto possível e tão individualizada quanto necessário. Esta é importante não apenas na área das atividades

físicas, como também na área da aptidão física e dos conhecimentos, sendo que a diferenciação deve ser realizada de acordo com as possibilidades e limitações de cada aluno. Ainda no campo da diferenciação esta também é importante para alunos temporariamente impedidos ou limitados de realizar a prática das atividades físicas (Ministério da Educação, 2001). Neste sentido, não no plano anual de turma mas sim nos planos de etapa e de unidade de ensino, planeiei tarefas para este tipo de alunos, sendo que foi importante que estas tarefas estivessem relacionadas com as tarefas que os restantes alunos praticavam na aula. Deste modo quando os alunos retomavam à prática, por saberem os critérios de êxito das tarefas, estavam mais próximos de realizar as mesmas tarefas com sucesso.

A construção do plano anual de turma também teve em consideração a rotação dos espaços. Esta foi definida no início do ano letivo e, por decisão do grupo de educação física, não é ajustado de acordo com as necessidades da turma. Ou seja, após os resultados da avaliação inicial, o sistema de rotação pelos espaços não é ajustado de acordo com as prioridades da turma. Contudo os espaços são bastante polivalentes e permitem a lecionação de um leque alargado de matérias em cada espaço, tal como está referido na caracterização dos recursos espaciais. Assim, é possível manter as prioridades da turma.

Tal como já foi referido, no plano anual de turma consta uma caracterização das etapas em que dividi o ano letivo. Estas etapas representam períodos mais reduzidos de tempo que facilitam a orientação e regulação do processo ensino-aprendizagem e que assumem características diferentes de acordo com o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor. Estas etapas têm em consideração o calendário escolar (períodos e interrupções letivas), a rotação dos espaços e as condições climatéricas ao longo do ano, sendo que o objetivo será aproveitar de forma eficaz os recursos da escola (Ministério da Educação, 2001).

Como já foi referido, todas as etapas são caracterizadas no plano anual de turma, contudo é importante que cada etapa seja determinada, corrigida e reajustada em função dos resultados da etapa anterior. Deste modo, apesar de todas as etapas serem caracterizadas no plano anual de turma, estas não devem ser planeadas na mesma altura, mas sim umas a seguir às outras, por exemplo, a segunda etapa deve ser planeada após a concretização da primeira etapa (Quina, 2009). O planeamento da segunda etapa depende também das informações recolhidas durante a avaliação formativa da primeira etapa (Carvalho, 1994). Por isto, apesar do plano anual de turma

ser um documento orientador de todo o ano letivo, é importante que haja um plano de cada etapa a acrescentar ao plano anual de turma.

Apesar de considerar que os planos são documentos pessoais e que devem ser construídos e estar adaptados ao estilo de cada professor, há certas linhas orientadoras que definem o que é importante conter num plano. Assim sendo, para os planos de etapa Quina (2009), que os designa de planos de período, pois cada etapa representa um dos períodos, com exceção do primeiro período que é dividido em duas etapas, define que é essencial em termos operacionais um plano de etapa conter: a atribuição do número de aulas a cada unidade de ensino da respetiva etapa; a definição ou atualização dos objetivos e dos conteúdos para cada unidade de ensino; a calendarização e planificação das prioridades; a definição dos espaços e dos recursos materiais necessários; e a definição dos momentos e modalidades de avaliação.

Aquando a elaboração do plano anual de turma, dividi então o ano letivo em três etapas: etapa 1, aprendizagem; etapa 2, aprendizagem e desenvolvimento; e etapa 3, revisão e consolidação. As etapas têm diferentes características e objetivos apesar de concorrerem todas para o mesmo objetivo final. Também a organização das etapas difere, principalmente nas opções estratégicas de ensino-aprendizagem de abordagem das várias matérias. Ou seja, enquanto que na primeira etapa as aprendizagens devem ser introduzidas de forma mais isolada ou simplificada, na última etapa, as mesmas aprendizagens já devem ter a sua forma final. Por exemplo, na ginástica de solo, na primeira etapa são apresentados e trabalhados de forma isolada os elementos gímnicos que formam uma sequência, mas na última etapa já é apresentada e trabalhada a sequência como um todo (Ministério da Educação, 2001).

A primeira etapa tem como principal objetivo melhorar as matérias prioritárias pois são aquelas em que os alunos se encontram mais distantes de alcançar o objetivo estipulado. Esta recuperação dos alunos que estão mais atrasados no seu desenvolvimento motor é fundamental para conseguir o sucesso dos alunos, não só neste ano letivo, como também nos anos letivos seguintes.

Assim sendo, o planeamento da minha primeira etapa incidiu sobretudo sobre as matérias definidas como prioritárias e nos conteúdos fundamentais para o sucesso das mesmas, por exemplo, para o sucesso no andebol, é fundamental que os alunos saibam realizar o remate em salto e a desmarcação. O mesmo processo foi aplicado para a área da aptidão física e dos conhecimentos. Ou seja, para os conhecimentos foi diagnosticado na avaliação inicial os conteúdos que os alunos tinham menores conhecimentos, estes

foram abordados progressivamente em todas as aulas da primeira etapa. Já para a aptidão física foi diagnosticado quais as capacidades motoras onde os alunos estavam mais longe do sucesso, no caso da turma à qual lecionei as aulas de educação física, a resistência e a força superior. Então, no planeamento desta etapa preocupei-me em fornecer aos alunos mais tempo/aulas de prática das matérias em que os alunos estão mais longe de atingir os objetivos definidos no plano anual de turma. Para estas matérias da área das atividades físicas, preocupei-me também em fornecer progressões pedagógicas. Desta forma apresentei os conteúdos mais importantes de forma simplificada, respeitando as características desta etapa. No planeamento da área das atividades físicas da mesma etapa tive mais dificuldades na definição das situações simplificadas de aprendizagem para as matérias de andebol, voleibol e basquetebol. Para ultrapassar esta dificuldade foi muito importante a ajuda dos professores do grupo de educação física, dos orientadores e dos meus colegas de estágio na construção de sequências de progressões para o remate em salto do andebol, para o lançamento na passada do basquetebol e para o toque de dedos e manchete do voleibol.

Ainda no planeamento da primeira etapa, mas relacionado com a área da aptidão física, aquando a elaboração do plano anual de turma, não senti a necessidade de ter objetivos para todos os alunos, definindo apenas objetivos para os alunos que não estavam na zona saudável de aptidão física. Contudo, com o decorrer da primeira etapa senti falta de ter objetivos para todos os alunos, pois estava a fornecer-lhes uma meta para eles alcançarem, aumentando a sua motivação e desempenho durante a realização dos testes. Assim, durante a primeira etapa, atualizei os objetivos que tinha formulado e acrescentei-os ao plano anual de turma, tendo como objetivo ter esta lacuna na próxima etapa.

Já a segunda etapa é caracterizada pela aprendizagem de novos conteúdos, não prioritários, e pelo desenvolvimento dos conteúdos iniciados na etapa anterior. Ou seja, as aprendizagens introduzidas na primeira etapa serão incluídas em contextos mais reais e específicos da matéria. Por exemplo, o remate em salto do andebol não será apenas apresentado em forma de progressão pedagógica, pois será introduzido numa situação de jogo e os elementos gímnicos do solo terão de ser introduzidos numa sequência gímica, em vez de trabalhados apenas de forma isolada.

Então, o planeamento da segunda etapa teve como objetivo distribuir as matérias por todas as aulas de modo a que houvesse mais aulas das matérias prioritárias, mas sem prejudicar as outras matérias que, apesar de não serem prioritárias, também

necessitam de ser praticadas. Tive também a preocupação de começar a colocar as aprendizagens isoladas que tinham sido abordadas na etapa anterior em jogos ou sequências de acordo com o seu objetivo final. Assim, os alunos aproximavam-se progressivamente da forma final de avaliação de cada matéria. Nesta segunda etapa também foi importante ter em atenção os alunos que não tinham cumprido os objetivos da primeira etapa e que ainda necessitavam de repetir as progressões da mesma. Por consequência, realizei uma grande diferenciação de modo a que os alunos com dificuldade conseguissem ultrapassar as mesmas e de modo a que os outros alunos continuassem a progredir nas aprendizagens. Nesta etapa o planeamento das matérias e das progressões pedagógicas já não constituiu a minha principal dificuldade. Ao invés, foi difícil garantir a diferenciação do ensino para todos os alunos, uma vez que havia alunos que ainda não tinham concretizado com sucesso o objetivo da etapa anterior, enquanto outros já o tinham concretizado e estavam aptos a novos desafios. No planeamento das unidades de ensino desta etapa, foi então importante misturar as situações de aprendizagem destinadas à etapa anterior e a esta etapa. Ou seja, tive de conseguir organizar as aulas de modo a que, enquanto uns alunos realizam as progressões pedagógicas, os outros realizam jogo. Deste modo foi possível diferenciar o ensino para incluir todos os alunos. Contudo, esta forma de organização aumentou a minha dificuldade no controlo e *feedback*, que serão referidos mais à frente na condução do ensino.

A segunda etapa foi aquela que dei maior importância ao planeamento e utilização dos estilos de ensino, pois já tinha abordado com os alunos as aprendizagens e os respetivos critérios de êxito mais relevantes, sendo possível utilizar estilos de ensino mais diversificados, dando também mais autonomia os alunos e utilizando-os para ajudarem os colegas a melhorar. Os estilos mais utilizados em todas as etapas foram o estilo tarefa e comando pois são os dois estilos que garantem um maior controlo por parte do professor (Mosston & Ashworth, 2008). É fácil perceber que na primeira etapa e na etapa de avaliação inicial estes dois estilos tenham sido dominantes, sendo o início do ano letivo queria dar a conhecer aos alunos as regras e rotinas da aula. Além disso, no início do ano letivo os alunos não têm autonomia para a concretização de estilos de ensino que passem a tomada de decisão para os alunos, ganhando-a com o decorrer do tempo através da consolidação das regras e das rotinas da aula e da avaliação formativa, pois percebem se a conceção que têm do que fazem corresponde à conceção que o professor tem do mesmo. Acrescentando o facto de a terceira etapa ser curta e predominantemente constituída por momentos de observação dos alunos, que concorrem para a avaliação

sumativa, a segunda etapa é a etapa de eleição para a utilizar de estilos de ensino mais diversificados.

Planeei então utilizar o estilo de ensino inclusivo na matéria andebol e o estilo de ensino recíproco e autoavaliação na matéria ginástica de solo ou ginástica acrobática.

O estilo inclusivo promove nos alunos um melhor conhecimento do nível das suas aprendizagens pois estes têm de escolher a progressão onde devem trabalhar. Esta escolha dos alunos, acompanhada por *feedback* do professor faz com que os alunos saibam o que devem trabalhar para prosseguir para a próxima progressão (Mosston & Ashworth, 2008). A matéria de andebol foi abordada com a utilização de progressões para o ensino-aprendizagem do remate em salto, então esta tinha as condições ideais para aplicar este estilo de ensino e promover estas competências nos alunos. Como seria de esperar nem todos os alunos começaram a trabalhar na progressão que eu antevi, sendo que uns autoavaliaram-se por excesso e outros por defeito. Com *feedback* e acompanhamento do professor estes alunos conseguiram enquadrar-se na progressão mais adequada a si.

Os estilos de ensino recíproco e autoavaliação são muito úteis para os alunos saberem exatamente o que lhes falta para atingir um determinado objetivo, quer seja por *feedback* dos colegas, quer seja por preenchimento duma ficha sobre o cumprimento dos critérios de êxito de um determinado objetivo. Tanto no estilo de ensino recíproco como no de autoavaliação, o mais importante é que os alunos ganham o conhecimento sobre os critérios que definem o êxito de um objetivo e, por consequência, sabem o que lhes falta para o atingir (Mosston & Ashworth, 2008). Como nas matérias das ginásticas os critérios de êxito são mais claros de perceber e de observar, estes estilos de ensino conseguem ser aplicados com maior sucesso, pois é mais simples de os alunos se observarem uns aos outros e de compreenderem o que é exigido no critério de êxito. O estilo de ensino autoavaliação foi bastante útil nas matérias de ginástica de solo e de ginástica de aparelhos. No início os alunos não estavam a perceber a importância de preencher a ficha entregue, mas com o reforço pelo professor os alunos começaram a tomar mais atenção e a preencher com mais cuidado. O estilo de ensino recíproco, foi essencialmente utilizado com os alunos que não conseguiam realizar a prática. Ou seja, estes alunos tinham uma ficha para preencher relacionada com os conteúdos da aula e tinham também de dar *feedback* aos colegas quando estes tinham algo para melhorar. Este estilo funcionou bastante bem, principalmente porque os alunos interpretaram o

feedback dos colegas como sendo uma ajuda para melhorar e não um apontar de um erro.

Por fim, a terceira etapa é caracterizada pela recuperação de aprendizagens que possam não ter sido adquiridas e pela consolidação das outras. O mais importante é que no final da terceira etapa as aprendizagens prioritárias estejam consolidadas de modo a que possam deixar de constituir uma barreira para novas aprendizagens do próximo ano letivo. Para esta etapa, o mais importante ao nível do planeamento foi perceber que matérias e para que alunos era necessário abordar de modo a procurar o sucesso para todos os alunos. Esta estratégia foi também aplicada na área da aptidão física e dos conhecimentos de modo a perceber que testes ou fichas alternativas tinham os alunos de realizar para atingir o sucesso à disciplina. O planeamento mais pormenorizado desta terceira etapa, ou seja, as unidades de ensino, estava diretamente relacionado com o PAICEF, pois muitas das aulas foram aulas de avaliação sumativa. Assim, as situações de aprendizagem propostas para as aulas eram as situações de prova do PAICEF.

Cada etapa foi dividida em unidades de ensino. Uma unidade de ensino é um conjunto de aulas que concorrem para os mesmos objetivos, sendo que são aulas estruturalmente semelhantes (Quina, 2009). O mesmo autor afirma que numa unidade de ensino com menos de seis aulas é difícil verificar aprendizagens e uma unidade de ensino com mais de doze aulas não se ajusta ao ecletismo da educação física. Contudo, devido à rotação dos espaços e às características dos mesmos, as minhas unidades de ensino tiveram uma média de quatro aulas. Isto pode ser um pouco contraditório pois anteriormente referi que os espaços são bastante polivalentes e permitem a realização de diversas matérias. Apesar disto, um determinado espaço não deixa de ser ideal para a realização de uma determinada matéria: o exterior é ideal para a realização de basquetebol e andebol; o G1+G2 é ideal para a realização de voleibol e badminton; a sala de ginástica é ideal para a prática de ginástica e dança; e o G3 é ideal para a realização de escalada. Acrescentado a isto o facto de as rotações serem quinzenais e, por consequência, com exceção do G1+G2, estar apenas uma vez em cada rotação por etapa, procurei realizar estas matérias nos seus espaços ideais, o que não significa que não tenha realizado ginástica no G3 ou andebol e basquetebol no G1+G2, mas para a definição das unidades de ensino utilizei como base o sistema rotação dos espaços. O G1+G2 acabou por ser o espaço mais polivalente no meu planeamento, ou seja, realizei um maior número de matérias neste espaço do que nos restantes, visto que era o espaço em que, no meu caso, tinha um maior número de aulas na segunda e na terceira etapa.

O planeamento das unidades de ensino deve obedecer a 5 princípios: o princípio da repetição (as aprendizagens devem ser repetidas em diferentes contextos para os alunos dominarem de forma eficaz as habilidades desportivas); o princípio da abordagem concentrada da matéria (os objetivos definidos devem ser primeiramente abordados na primeira metade da unidade de ensino, permitindo haver espaço para a repetição e aperfeiçoamento durante a segunda metade da mesma); o princípio da variabilidade dos exercícios dentro das aulas (diversificar os exercícios, dentro da mesma aula, de forma a solicitarem capacidades e competências de diferentes domínios, mas repeti-los em todas as aulas da unidade de ensino); o princípio da especificidade (incluir exercícios, de forma claramente dominante, relacionados com situações práticas e específicas da modalidade objeto de aprendizagem); e o princípio da gestão dos exercícios e das medidas organizativas no decurso da unidade (não alterar muito de aula para aula, mantendo a diferenciação e aumentar, progressivamente, o nível de exigência) (Quina, 2009).

Após ter referido os principais níveis de planeamento existentes e que realizei neste estágio (plano anual, de etapa e de unidade de ensino), gostaria de salientar duas características do planeamento que senti que evolui bastante ao longo do ano letivo: o planeamento da aptidão física e o planeamento da avaliação.

Em primeiro lugar, e este já referi um pouco anteriormente, a planificação da área da aptidão física. Comecei por definir os alunos e as capacidades que constituíam uma prioridade dentro desta área, definindo objetivos para os mesmos. Contudo, deixei um pouco de parte aquilo que não considerei prioritário, ou seja, não defini objetivos para alunos não prioritários e a flexibilidade e a força média (por não serem conteúdos prioritários). Apesar disto, logo durante a primeira etapa percebi que era muito importante, principalmente por questões de empenho e motivação, para os alunos terem um objetivo a atingir. Deste modo, nas restantes etapas, cobri esta lacuna e, mais importante que isso, percebi o porquê deste planeamento ser importante, ou seja, à semelhança do restante planeamento, não o realizei apenas porque sim, ou por ser uma exigência dos orientadores, realizei-o tendo consciência do benefício que este ia ter para os meus alunos.

À semelhança do planeamento da área da aptidão física, gostaria de destacar o planeamento da avaliação, principalmente da avaliação sumativa. O planeamento da avaliação é de extrema importância, pois irá orientar toda a avaliação realizada, desde a avaliação formativa à avaliação sumativa.

A avaliação formativa consiste num processo de recolha de informação que nos permite, ao longo do ano, orientar e regular a atividade do professor, bem com controlar os seus efeitos (Carvalho, 1994). Ou seja, a avaliação formativa tem como objetivo adaptar a ação do professor aos progressos e problemas de aprendizagem dos alunos. Este tipo de avaliação ocorre quando o professor recolhe informações sobre como os alunos estão a aprender, com o objetivo de fazer, caso necessário, ajustamentos ao processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a avaliação formativa deve ser utilizada nas seguintes situações: após um período de trabalho; quando for necessário perceber se os alunos estão a aprender; e quando queremos estabelecer novos desafios de forma a perceber se os alunos estão preparados para evoluir mais um pouco. O processo da avaliação formativa deve respeitar três etapas: a observação para recolha de informações relativas às dificuldades ou progressos os alunos; a interpretação dessa mesma informação, comparando-a com um critério; e a adaptação da situação de aprendizagem de acordo com a informação recolhida (Carvalho, 1994). É então possível afirmar então que a avaliação formativa é de extrema importância pois permite a regulação do processo de ensino-aprendizagem, adaptando cada tarefa às características dos alunos.

Aquando o planeamento da avaliação formativa tinha consciência da sua importância, contudo não tinha noção das diversas atividades que eram possíveis realizar e que se incluíam na avaliação formativa. Assim, acabei por não incluir no meu plano de etapa 1, atividades de avaliação formativa, como o questionamento no final da aula, incluindo apenas a entrega de uma ficha de avaliação formativa. O questionamento sistemático e planeado pode ser considerado um instrumento de avaliação formativa, pois permite verificar o estado em que os alunos se encontram relativamente aos objetivos pedagógicos (Rosado, 1997). Contudo, apercebendo-me desta lacuna, no plano da segunda etapa já inclui mais momentos de avaliação formativa, como a entrega de fichas intercalares e de autoavaliação, e inclui momentos onde os alunos conseguiram perceber onde estavam em relação a onde deveriam estar, como a comunicação aos alunos dos objetivos a cumprir e até mesmo a utilização de estilos de ensino com o inclusivo, recíproco e autoavaliação.

É previsível afirmar que a avaliação formativa parte do professor para o aluno. Contudo, a participação do aluno na sua avaliação é fundamental. Através da comunicação ao aluno dos objetivos a cumprir e da utilização de estilos de ensino como o inclusivo, recíproco e autoavaliação procurei fomentar a participação dos alunos na sua avaliação e na avaliação dos colegas. Esta participação ativa dos alunos trás diversas

vantagens: o aluno toma consciência das suas limitações e possibilidades; o aluno sabe concretamente o que se espera dele, ou seja, conhece os objetivos e critérios de êxito das tarefas que realiza; a apreciação objetiva dos colegas ajuda o aluno a formar a um padrão motor mental desejável e necessário a uma correta aprendizagem; e o aluno compromete-se com o processo ensino-aprendizagem (Carvalho, 1994).

A avaliação sumativa é destinada a certificar e classificar os alunos, servindo para fazer balanços sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer (Fernandes, 2007). Estes balanços são importantes para o professor, mas também para os alunos, informando-os, à semelhança da avaliação formativa de onde estão nas aprendizagens. Apesar da importância das várias funções da avaliação, em relação à avaliação formativa e à avaliação inicial, a avaliação sumativa tem um peso desproporcional, principalmente devido ao impacto social que tem pois aparece muitas vezes associada à tomada de decisões relacionadas com o progresso académico dos alunos (Fernandes, 2008). Contudo, a certificação só é possível de realizar de forma coerente se houver um balanço entre as aprendizagens dos alunos no início e no final do ano. Para isto a avaliação inicial e a avaliação formativa são um processo decisivo pois permitem que os professores orientem o seu trabalho com a turma e que regulem as aprendizagens dos alunos, respetivamente. Assim a avaliação sumativa tem um impacto social acrescido, mas não seria possível de realizar de forma coerente se não houvessem processos de avaliação inicial e de avaliação formativa.

Apesar da avaliação sumativa e da avaliação formativa terem objetivos diferentes podem surgir de momentos iguais, ou seja, uma mesma situação pode ser de avaliação sumativa, pois resulta numa classificação, mas ter um carácter formativo, pois fornecer informações aos alunos que orientam e regulam as suas aprendizagens. Por exemplo, se ao fim de umas aulas em que se trabalhou um determinado conteúdo for realizado um balanço através de um teste individual, com o fim de analisar o que os alunos sabem, estamos perante um instrumento de avaliação sumativa que, à partida, poderá não ter quaisquer funções classificativas ou certificativas. Se, com a mesma situação, for proporcionado *feedback* aos alunos de modo a orientá-los, estaremos perante um momento de avaliação formativa (Fernandes, 2008).

Em relação ao planeamento da avaliação sumativa, na primeira tentativa de planeamento da primeira etapa, este foi bastante incompleto. Tal deveu-se ao facto de não saber quais as informações mais relevantes a conter no planeamento e de nunca ter atribuído uma classificação de final de período, resultando numa definição incorreta do

processo de avaliação. Ou seja, foi-me pedido para realizar um planeamento com informações sobre a avaliação, assim o fiz, introduzindo a informação que considerei necessária. Mesmo após a intervenção dos orientadores dizendo que este planeamento estava incompleto, eu não sabia que mais acrescentar. Contudo, chegado o final do primeiro período, momento de atribuição de uma classificação e de por em prática o meu planeamento de avaliação sumativa, rapidamente percebi que havia muita informação que faltava. Por exemplo, na área da aptidão física e dos conhecimentos era claro que a avaliação era qualitativa, pois estava descrito no PAICEF. Contudo, não defini o que representava um “suficiente”, ou o que distinguia um “bom” de um “muito bom”. Esta falta de critérios para a distinção da classificação qualitativa, que eram definidos pelo professor pois não constavam no PAICEF, foi uma grande dificuldade. Para a ultrapassar, antes de atribuir as classificações, defini num papel todos os critérios que iria utilizar, discutindo-os com o orientador e incluindo-os no balanço da mesma etapa. Assim sendo, para facilitar este problema, no plano da segunda etapa defini melhor a forma como chegava à classificação final. Deste modo, com melhores critérios foi possível tornar a avaliação mais válida e fiável pois os momentos de avaliação sumativa “devem ser interpretados com base em critérios mais gerais, iguais para todos os alunos, tendo em conta que a atribuição de classificações finais deve ser feita de forma mais válida e fiável possível.” (Fernandes, 2008). Nas etapas seguintes não cometi os mesmos erros, deixando tudo bem definido aquando a realização do plano da mesma.

Ainda relativamente ao planeamento da avaliação sumativa da primeira etapa, mas mais relacionado com a avaliação das atividades físicas, que iriam determinar o patamar de classificação dos alunos, também senti dificuldades devido ao seu carácter prognóstico. Não defini corretamente o processo de avaliação no sentido em que, como é uma avaliação com carácter prognóstico, as classificações dos alunos não são obtidas pela aplicação integral do PAICEF. Foi necessário ter em consideração os objetivos definidos para a primeira etapa e perceber se os alunos os estavam a cumprir. Considerando que todos os objetivos foram bem definidos, ou seja, que concorriam para o alcance de um objetivo final, se os alunos tivessem cumprido os objetivos estabelecidos para eles para a primeira etapa, seria de esperar que no final do ano conseguissem atingir ao patamar prognosticado. Assim sendo, a classificação destes alunos no final da primeira etapa, deveria estar dentro desse patamar prognosticado. Isto constituiu uma dificuldade pois, além da avaliação sumativa da primeira etapa não ter sido inicialmente planeada desta forma, se já tinha tido dificuldade na definição dos prognósticos, também senti dificuldade na definição dos objetivos para o cumprimento destes prognósticos.

A formação inicial de professores prévias a este estágio pedagógico foi uma ajuda na orientação do planeamento dos objetivos fornecendo informações essenciais, como começar por trabalhar nos objetivos que os alunos estão mais distantes de atingir. Contudo, no início do ano letivo foi difícil perceber se todo o caminho traçado para os alunos se vai conseguir realizar. Para mim foi importante ter um pensamento repartido, ou seja, de etapa a etapa, tendo o cuidado de concretizar os objetivos daquela etapa e preocupando-me com a etapa seguinte apenas quando esta se estiver a aproximar. Foram também importantes os ajustes realizados ao longo do ano letivo, permitindo adaptar os objetivos e as tarefas às dificuldades dos alunos, procurando sempre não diminuir o patamar de classificação prognosticado.

Ainda no que respeita à avaliação sumativa e relativamente à segunda etapa, tive alguma dificuldade em perceber se seria correto ou não criar momentos formais de avaliação pois esta etapa ainda é uma etapa de aprendizagem. Ou seja, quando foi necessário recolher informações para perceber o nível em que o aluno está, será que o professor deveria formalizar este momento? Privilegiando a observação em detrimento do *feedback*, ou seja, privilegiando a observação em detrimento da aprendizagem dos alunos? Apesar de isto poder prejudicar as aprendizagens dos alunos, o grande momento de aprendizagem já decorreu durante a primeira etapa e a primeira parte da segunda etapa. Além disso, também é importante que o professor observe os alunos na situação de aprendizagem existente no PAICEF, sem ser em progressões ou em situações facilitadas destas situações, para perceber se os alunos estão de facto a ir ao encontro do objetivo traçado. Acabei por realizar a avaliação sumativa da segunda etapa em momentos formais, ou seja, nas situações de aprendizagem do PAICEF, mas abdicando dos registos e da observação pura em detrimento do *feedback*, isto é quando considerei necessário intervir dando *feedback* aos alunos mesmo que não conseguisse realizar os registos. Optei por realizar a avaliação desta forma pois era importante que os alunos tivessem *feedback* sobre o seu desempenho nas situações formais, que eram as situações em que iriam ser avaliados no final do ano letivo. Por sua vez, na terceira etapa, o planeamento e aplicação da avaliação sumativa foi bastante mais simples uma vez que, por ser a última etapa, a avaliação foi muito formal, através da aplicação do PAICEF.

Resumindo, considero que por muita teoria que o estagiário saiba, por muito que saiba a importância do planeamento, da avaliação, da diferenciação e da criação de situações de aprendizagem adequadas, há aprendizagens que só ficam marcadas

quando passam pela experiência na prática, pelo sentir das dificuldades e pelo peso da responsabilidade de ter as aprendizagens de uma turma dependentes de si.

3.1.2. Condução

A condução do ensino está relacionada com a qualidade de gestão da aula que o estagiário deve revelar, utilizando estratégias de ensino, das estruturas organizativas e dos processos de otimização da organização, instrução, disciplina e clima das aulas. No fundo, nesta subárea, o estagiário deve revelar um conjunto de competências que visem a potencialização de aquisição de aprendizagens dos alunos (Guia de Estágio Pedagógico). Para potenciar as aprendizagens dos alunos é necessário que o professor crie um ambiente ideal para as mesmas.

Um ambiente de aprendizagem resulta do encontro entre a agenda do professor e a agenda dos alunos (McCaughtry, Tischer, & Flory, 2008). Contudo, estas duas agendas não são coincidentes, e tanto professores como alunos procuram uma negociação de modo a cada um cumprir os seus objetivos (Doyle, 1986).

A agenda do professor passa pelo cumprimento dos objetivos para os alunos através das atividades propostas. A agenda dos alunos é representada por diferentes propósitos, como o divertimento, a socialização, a aprovação, a minimização do esforço, o evitamento do aborrecimento e o afastamento de problemas (Carlson & Hastie, 1997). De acordo com estes interesses, os alunos vão tentar alterar as tarefas propostas pelos professores, pelo que se dá origem a um conflito entre agendas e a processos de negociação para gerir o ambiente de aprendizagem (Rosado & Ferreira, 2011). Para melhor compreender este ambiente de aprendizagem recorreu-se a um modelo ecológico de gestão da aula, considerando três sistemas de tarefas, as suas interações e a forma como condicionam o equilíbrio do seu funcionamento: o sistema de tarefas de gestão; sistema de tarefas de instrução e o sistema social dos alunos (Hastie & Siedentop, 1999). A forma com o professor reage às tentativas de negociação dos alunos é um fator determinante para o equilíbrio ecológico entre os três sistemas.

O sistema de tarefas de gestão está relacionado com funções que não estão diretamente associadas às aprendizagens dos conteúdos, mas sim com aspetos organizativos e comportamentais da aula que são necessários para que os alunos e o professor interajam. Envolve então a gestão das regras e das rotinas, do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos, tendo como objetivo um grande envolvimento dos alunos, uma redução da indisciplina e o uso eficaz do tempo (Doyle, 1986; Rosado & Ferreira, 2011).

Logo na primeira aula do ano letivo comecei a definir o sistema de tarefas de gestão, procurando negociar alguns pormenores com os alunos. Apresentei aos alunos as regras gerais de utilização das instalações, sendo estas definidas pelo grupo de educação física, não foram possíveis de negociar. Contudo, defini em conjunto com os alunos três regras fundamentais para o funcionamento das nossas aulas: a hora de início e de final das aulas (visto ser possível distribuir quinze minutos entre o início e o final das aulas para os alunos se equiparem e tomarem banho no final da aula); defini que, após aquela hora definida seriam registadas as presenças e iniciada a aula; e, por fim, levei os alunos a concluírem que o respeito e cooperação entre o professor e os alunos e entre os alunos entre si é um pressuposto fundamental para o bom funcionamento das aulas e para a aprendizagem dos alunos, sendo esta a última regra. É essencial que os alunos entendam as regras como uma regulação das interações (Rosado & Ferreira, 2011). Desta forma, com a negociação, explicação e justificação das regras, há uma melhor gestão dos aspetos disciplinares e, como consequência, um melhor ambiente de aprendizagem (Rosado, 2007).

Durante a avaliação inicial implementei um conjunto de rotinas que foram essenciais para o bom desenrolar do resto do ano letivo, tais como: rotinas de montagem e arrumação do material; utilização de fichas de grupos de trabalho; utilização de sinais; locais de reunião no início das aulas.

As rotinas de montagem e arrumação do material foram essenciais para o bom desenrolar do ano letivo pois o facto de ter ensinado aos alunos a montar e dispor o material através de um esquema desenhado no quadro, de forma a que estes percebessem foi fundamental para que no resto do ano letivo o tempo despendido na instrução da montagem do material, e na montagem propriamente dita, fosse reduzido, aumentando o dinamismo da aula e reduzindo significativamente o tempo de gestão (Rosado & Ferreira, 2011). A utilização das fichas de trabalho foi rotinada não só para os alunos se agruparem, como também para os diferentes grupos saberem o trabalho que devem realizar. Estas fichas foram muito importantes também para a diferenciação do ensino, permitindo ao professor estar mais tempo a dar *feedback* do que instrução, pois através das fichas a instrução era dada para todos os alunos ao mesmo tempo. Relativamente às rotinas de utilização de sinais, logo na primeira aula estabeleci dois sinais, um apito para os alunos pararem a atividade e permanecerem no sítio, e dois apitos para os alunos pararem a atividade e sentarem-se à minha frente em meia lua. Por fim, com a rotina dos locais de reunião do início da aula, os alunos sabiam onde se dirigir para podermos iniciar a aula.

Com a utilização destas regras e rotinas foi possível gerir de melhor forma o tempo de aula, otimizando o tempo disponível para a prática, o tempo na tarefa e o tempo potencial de aprendizagem, isto é, o tempo despendido em tarefas ajustadas aos objetivos da aula, em que os alunos obtenham cerca de 80% de sucesso (Rosado & Ferreira, 2011).

O sistema de tarefas de instrução está relacionado com funções diretamente relacionadas com a aprendizagem de conteúdos. As tarefas de instrução são orientadas pelo professor e comunicadas explicitamente aos alunos. Em particular, as tarefas de instrução dizem respeito à gestão de organização didática das matérias, relacionando-se com: a organização das progressões de ensino (ajustando as tarefas às experiências anteriores e ao nível de prática dos alunos, de forma a que as tarefas não sejam nem demasiado difíceis, nem demasiado fáceis); com o ritmo da sessão; com o risco (a perceção do risco físico, emocional e social pode reduzir o empenho numa determinada tarefa. Reduzir esse risco é fundamental para um bom ambiente de aprendizagem); com a ambiguidade (as tarefas devem ser claras e explícitas, aumentando assim a sua compreensão e participação); e com a novidade (permitindo conquistar a atenção dos alunos e facilitando a aprendizagem) (Carlson, 1995; Doyle, 1984; Hastie, 1997; McCaughy et al., 2008; Rink, 1993; Rosado & Ferreira, 2011).

Nas minhas aulas procurei sempre organizar as progressões de ensino, ajustando as tarefas ao nível dos alunos, procurando diferenciar dentro da mesma tarefa de modo a que esta fosse adequada a todos os alunos. Arranjar estratégias de organização e controlo da aula para esta diversidade foi uma dificuldade sentida, pois é mais difícil organizar e controlar a aula quando nem todos os alunos realizam a mesma tarefa. A observação e *feedback*, principalmente de matérias fora da minha zona de conforto (jogos desportivos coletivos) constituiu-se outra dificuldade pois, com a diferenciação de tarefas, no mesmo momento da aula, muitas vezes tinha de ser capaz de olhar para vários alunos a realizar tarefas diferentes e dar um *feedback* ajustado às suas dificuldades. Realizar isto sem ter um domínio completo da didática das matérias foi uma tarefa bastante complicada. Para a melhoria deste aspeto na prática, foi importante um melhor planeamento. Passei a planear também o que devia observar, ou seja, durante um jogo coletivo, planeava observar apenas um conteúdo que fosse essencial para o decorrer do jogo, e naquela aula, dava apenas *feedback* relacionado com aquele conteúdo. Apesar de facilitar a observação e o *feedback*, por vezes, ocorreram erros, que mais tarde me foram chamados à atenção pelos orientadores ou pelos meus colegas de

estágio, que mereciam ser corrigidos no momento, dando aos alunos uma melhor compreensão daquilo que é o jogo.

No que diz respeito ao risco, a matéria de escalada é a mais óbvia de ser abordada tendo em consideração este fator. Assim sendo, assegurei-me de que todos os alunos sabiam dar segurança, utilizando por vezes alunos que já o sabiam fazer desde anos anteriores como agentes de ensino. Neste caso está em questão o risco físico dos alunos. Ainda relacionado com o risco, mas desta vez com o risco social, é normal que os alunos tenham mais afinidade com uns do que com outros. Contudo, tentei transmitir-lhes que, apesar do seu grupo de trabalho, deviam dar sempre o seu melhor nas aulas, melhorando as suas aprendizagens e melhorando as aprendizagens dos seus colegas. Por vezes senti que os alunos não se sentiam confortáveis com o seu grupo, aumentando o risco social da tarefa e diminuindo o ambiente de segurança para as aprendizagens. Apesar disto, senti que a mistura entre os alunos nos grupos criou uma melhor dinâmica na turma, ou seja, podiam não ser todos bons amigos, mas eram claramente todos bons colegas.

Em relação à ambiguidade e ao ritmo, tentei sempre dar instruções curtas, claras e objetivas, a focar os pontos mais importantes e acompanhadas de demonstração sempre que necessário. O ritmo principalmente nos aquecimentos era muito importante para determinar o restante ritmo da aula, impondo poucos tempos de paragem e de transição, sendo crucial para o desenvolvimento de todas as tarefas planeadas.

A novidade durante as aulas foi um fator que tomou mais importância nas tarefas da aptidão física. Reparei que, para aumentar a motivação e o empenho dos alunos, era importante mudar a estratégia de trabalho da aptidão física em cada unidade de ensino. Assim, utilizei circuitos massivos ou não massivos, estações, jogos, corrida contínua ou adaptações dos testes do *fitnessgram* para melhorar a aptidão física dos alunos e garantir que estes mantinham a maior motivação e empenho possível.

A juntar a todas estas características, a seleção dos conteúdos a ensinar é fundamental para a criação de um bom ambiente de aprendizagem, sendo que o professor, aquando a seleção das tarefas de aprendizagem, deve ter em consideração os aspetos motivacionais dos alunos (Carlson, 1995). Se as tarefas forem entendidas pelos alunos como aborrecidas ou repetitivas, pois são repetidas todos os anos, e se os alunos não derem significado às tarefas (se não realizarem ligações significativas entre as tarefas e a vida fora da escola), os esforços tomados ao nível do sistema de tarefas de instrução podem ser em vão (McCaughy et al., 2008). Atualmente, a repetição de

tarefas, ano após ano, pode estar relacionado com a desmotivação dos alunos para a prática de atividade física e para as aulas de educação física. Reparei nisto em alguns dos meus alunos, que mesmo com dezasseis anos de idade e mais de cinco anos de educação física têm insucesso na realização de alguns gestos técnicos que são trabalhados desde o início do segundo ciclo do ensino básico, como por exemplo o toque de dedos do voleibol. A grande maioria dos alunos da minha turma vinha com experiências motoras das diferentes matérias da área das atividades físicas (jogos desportivos coletivos, ginásticas, dança, desportos com raquete). Contudo, muitas destas experiências não se traduziam em competências motoras, ou seja, os alunos diziam que já tinham realizado uma determinada tarefa em anos anteriores, mas não a realizavam com sucesso. Apesar disto, penso ter conseguido motivar alguns dos alunos prioritários para as matérias prioritárias, ou seja, consegui motivar os alunos com maiores dificuldades e que estão mais longe de atingir os objetivos terminais para as matérias que a generalidade da turma está mais longe de atingir os seus objetivos terminais. Penso ter conseguido esta motivação não só utilizando a estratégia das progressões pedagógicas, pois os alunos sentiam que tinham sucesso na realização do exercício e apercebiam-se da sua evolução, como também através das aulas de apoio em educação física. As aulas de apoio em que os meus alunos atendiam ocorriam durante o intervalo grande da hora do almoço e eram lecionadas por outros professores do grupo de educação física. O professor da turma propunha os seus alunos para estas aulas de apoio, comunicando também com o encarregado de educação e fornecendo os horários de apoio disponíveis. Depois o professor da turma comunicava com o professor que lecionava as aulas de apoio sobre as dificuldades de cada aluno que iria frequentar as mesmas aulas. Nestas, com a ajuda de professores do grupo de educação física, a evolução dos alunos da minha turma ao nível do voleibol foi muito visível. Estas aulas de apoio permitem que o professor consiga individualizar muito o ensino, pois as tarefas são todas as adequadas para as dificuldades daquele aluno em particular, o que permite um maior acompanhamento, com mais *feedback* e mais repetições em tarefas adequadas. Todas estas vantagens das aulas de apoio traduziram-se em evolução das competências dos alunos, da sua motivação e do seu empenho durante as aulas de educação física.

O sistema social dos alunos pode ser entendido tendo em consideração três dimensões: as relações entre o professor e o aluno; as relações dos alunos entre si; e o ambiente social da organização (Banks, 2002; McCaughtry et al., 2008; Portman, 1995; Rosado & Ferreira, 2011).

A dimensão das relações entre o professor e o aluno deve garantir a aceitação das opiniões num ambiente de confiança e compreensão, havendo uma clara percepção do ambiente afetivo, que vai influenciar variáveis como a motivação, o ambiente relacional, a estrutura e coesão dos grupos, a gestão de conflitos e emoções, o empenho e o desenvolvimento pessoal e social. É necessário que o professor tenha também cuidado em dar atenção a todos os diferentes níveis de prática, garantindo uma uniforme atenção a todos os alunos. A dimensão da relação dos alunos entre si considera que o professor deve tentar criar ambientes de comunicação efetiva e de interações amigáveis e com baixos níveis de conflitualidade. Neste tipo de ambiente há maior coordenação, divisão de tarefas e produtividade e uma orientação mais clara para os objetivos. Por fim, a dimensão do ambiente social da organização pressupõe que o professor compreenda a dinâmica cultural e política da organização em que estão inseridos, relacionam-se melhor com os alunos e conseguem melhores níveis de empenhamento (Banks, 2002; McCaughtry et al., 2008; Portman, 1995; Rosado & Ferreira, 2011).

Durante as minhas aulas tentei ter o máximo de atenção ao sistema social dos alunos, não o deixando alterar significativamente a dinâmica da aula, pois é necessário haver uma negociação entre o que o professor propõe e o que as agendas sociais dos alunos esperam. Procurei que os alunos ganhassem confiança em mim enquanto professora, não só a nível das ajudas manuais, como nas aulas de ginástica, como também a nível emocional, como quando os colocava em grupos que socialmente não eram da sua preferência, levando-os a perceber a importância de saberem trabalhar e colaborar com todos os colegas. Este último fator está também interligado com a relação dos alunos entre si. No início do ano letivo poucos alunos se conheciam, contudo, com o decorrer do ano letivo os alunos foram conhecendo-se e foram formando grupos sociais dentro da turma. Reparei que havia alguns alunos que não gostavam de trabalhar com outros determinados alunos. Da primeira vez que os juntei num grupo não sabia disto, mas quando o percebi não os mudei de grupo, transmitindo-lhes exatamente o que já disse anteriormente: é importante saberem trabalhar com todos os vossos colegas. Tal como lhes expliquei, quando mais tarde ingressarem no mundo do trabalho não vão poder escolher os seus colegas, e vão ter de saber trabalhar com eles na mesma. Sendo que a escola é a preparação para esse mundo futuro e exterior, considerei importante transmitir-lhes esta mensagem.

Tendo em consideração os três sistemas de tarefas apresentados, é possível identificar três modos de gestão da ecologia da aula: o professor reduz as exigências no sistema de instrução, obtendo maior cooperação dos alunos no sistema de gestão (por

exemplo, o professor opta por lecionar uma matéria que os alunos gostam mais em detrimento de outra que gostam menos); o professor impõe de forma autoritária os sistemas de tarefas de instrução e de gestão, ignorando ou reprimindo o sistema social dos alunos (por exemplo, o professor leciona a matéria que quer lecionar, independentemente das preferências dos alunos); ou o professor prepara e implementa os sistemas de tarefas de instrução e de gestão, integrando o sistema social dos alunos (por exemplo, o professor leciona, ao mesmo tempo, a matéria que tem programada lecionar e a matéria de preferência dos alunos).

Por outro lado, a eficácia da condução do ensino também está relacionada com os modos de gestão da aula, sendo que, para a minha formação enquanto professora estagiária, é importante ter em atenção as quatro dimensões de intervenção pedagógica apontadas por Siedentop: instrução, organização, disciplina e clima relacional (Onofre, 1996). Vale a pena ver ao pormenor o que contém cada uma destas dimensões, até porque é possível estabelecer um paralelismo entre estas e as atividades desenvolvidas no estágio, destacando as dificuldades sentidas e as estratégias utilizadas para as ultrapassar.

A dimensão instrução pode ser subdividida em três grupos: a informação sobre as atividades de aprendizagem; o acompanhamento das atividades de aprendizagem; e a avaliação das atividades de aprendizagem.

Em relação à informação sobre as atividades de aprendizagem, ou seja, à apresentação propriamente dita da matéria ou das tarefas aos alunos, não senti grandes dificuldades. Senti que vinha bem preparada da licenciatura e do primeiro ano de mestrado e que tinha um reportório diversificado de técnicas para apresentar as tarefas. Assim sendo, nunca esqueci que a instrução deve ter três características essenciais: curta, clara e a focar os pontos mais importantes. Preocupei-me sempre em transmitir a informação aos alunos de forma clara, de modo a que eles soubessem sempre o que pretendia deles com aquela tarefa. Houve algumas tarefas, principalmente exercícios específicos relacionados com os jogos desportivos coletivos que tive dificuldade em organizar a instrução. Assim sendo, procurei planear e preparar a instrução previamente à aula, organizando o que pretendia dizer aos alunos. Com a ajuda dos meus colegas de estágio também percebi que nestas tarefas é essencial a utilização de uma referência visual, quer seja através de um desenho no quadro ou numa folha ou através da demonstração. A tarefa em que tive mais dificuldade de preparar a instrução foi num jogo de basquetebol e/ou andebol com dez alunos envolvidos, mas que em cada meio campo

havia sempre superioridade numérica na equipa atacante, ficando dois defesas de fora. Contudo, previamente à primeira aula em que utilizei esta tarefa, coloquei como prioridade que os alunos percebessem bem a dinâmica da tarefa, considerando isto mais importante do que o seu sucesso. Tal facto deveu-se à minha intenção de utilizar esta tarefa em todas as aulas da unidade de ensino. Assim, mesmo que inicialmente perdesse mais tempo para os alunos perceberem a dinâmica da tarefa, em todas as outras aulas estaria a ganhar, pois o tempo seria totalmente otimizado na procura do seu sucesso.

No acompanhamento das atividades de aprendizagem estão incluídos três fatores determinantes para o sucesso dos alunos e das tarefas: o posicionamento e deslocamento do professor; o *feedback* que o professor dá ao aluno sobre o seu desempenho; e o questionamento.

O questionamento é muito importante pois permite que o professor perceba se o aluno é capaz de identificar, por ele próprio, os aspetos relacionados com a sua aprendizagem. Apesar do questionamento poder ser utilizado no final da instrução de uma tarefa para verificar se os alunos entenderam o que devem realizar, este é essencial quando é utilizado em forma de *feedback*. Nestas circunstâncias o professor obriga o aluno a pensar e a refletir sobre a ação que realizou, levando o aluno a identificar os erros que realizou e, em muitos casos, a corrigir-se, aumentando a qualidade do seu desempenho. Assim sendo, é possível afirmar que o *feedback* interrogativo pode levar os alunos a respostas refletidas e ponderadas que incitam níveis mais elevados de desempenho (Hattie, 2012). Além disto, o *feedback* interrogativo também possibilita aumentar a autonomia dos alunos, pois ensina aos alunos a processarem a informação que recebem do seu desempenho, aumentando a sua capacidade de autoavaliação e “*autofeedback*” (Rosado, 1997).

Apesar da importância do *feedback* interrogativo, há outras formas de dar *feedback* aos alunos. O *feedback* pedagógico é uma reação do professor à resposta motora do aluno. Contudo, nem sempre tem como objetivo provocar uma modificação nessa mesma resposta motora, pode ter com objetivo motivar e encorajar o aluno, elogiando-o através de *feedback* meramente positivo e descritivo. O *feedback* pode ser classificado em relação a quatro dimensões: direção (ao aluno, a um grupo, ou à turma); forma (auditivo, visual, quinesférico ou misto); objetivo (prescritivo, descritivo, avaliativo ou interrogativo); e afetividade (positivo ou negativo) (Sarmento, Rosado, Rodrigues, Veiga, & Ferreira, 1998).

Todas as dimensões e “subdimensões” do *feedback* são importantes e é difícil definir que uma é melhor que outra. Contudo, há certos cuidados a ter quando se dá *feedback* aos alunos, pois nem todo o *feedback* é eficaz (Silva & Lopes, 2015). Durante a licenciatura e o primeiro ano do mestrado ensinaram-nos que o *feedback* não pode ser meramente avaliativo (“boa”, “mal”, “muito bem”), mas é importante que o aluno saiba claramente se o seu desempenho foi correto ou não. Assim, o *feedback* avaliativo deve ser acompanhado de um *feedback* descritivo e prescritivo (pois é suficiente descrever ao aluno aquilo que ele realizou, é importante dizer-lhe o que ele deve alterar no seu desempenho para se aproximar do sucesso). Aprendemos também que o *feedback* deve tomar mais vezes a afetividade positiva do que a negativa, motivando o aluno, e que mesmo em caso de transmitir alguma correção é importante começar por descrever aquilo que o aluno realizou bem e só depois prescrever as melhorias que ele deve realizar. Desta forma, cativamos a atenção do aluno e motivamo-lo para a prática.

Senti bastantes dificuldades em relação ao *feedback*, não só ao conteúdo que deveria ter, mas também à forma como o dava. Ou seja, já referi várias vezes que as matérias em que tive mais dificuldade foram os jogos desportivos coletivos. Em relação ao *feedback* os jogos desportivos coletivos não fogem à regra até agora identificada e constituem-se como uma dificuldade. Por não ter um bom conhecimento do conteúdo e pedagógico do conteúdo em relação a estas matérias, muitas vezes não sabia o que deveria dizer aos alunos para estes melhorarem. Esta dificuldade fez com que pesquisasse mais sobre o conteúdo para aumentar o meu conhecimento sobre o mesmo, e principalmente sobre os aspetos críticos dos conteúdos abordados. Também a observação de outras aulas, quer fossem dos meus colegas de estágio, quer fossem de outros professores do grupo de educação física, acompanhada dos meus colegas de estágio ou dos orientadores, com troca de ideias sobre aquilo que estávamos a observar ajudou-me na observação e em saber o que transmitir aos meus alunos no momento de lhes dar *feedback*.

Outra dificuldade que senti prendia-se com a quantidade e qualidade de *feedbacks* fornecidos aos meus alunos. Apesar de com a análise das aulas filmadas ter percebido que na primeira aula filmada forneci uma maior quantidade de *feedbacks*, foi possível deduzir que a qualidade do *feedback* aumentou. Ou seja, da primeira para a segunda aula filmada a quantidade diminuiu, mas a qualidade aumentou. Esta dedução foi possível pois a percentagem de *feedback* prescritivo e descritivo aumentou e a percentagem de *feedback* avaliativo diminuiu. Apesar disto, nas aulas observadas pelos orientadores foi-me sempre apontado que devia dar mais *feedback* aos meus alunos.

Pelo que percebi, numa aula de aprendizagem ou consolidação, sempre que o professor está a observar os alunos deve dar-lhes *feedback* sobre o seu desempenho, principalmente quando está a observar um erro. Este *timing* do *feedback* torna-o mais eficaz, permitindo que o aluno ultrapasse de imediato as suas dificuldades, não insistindo no erro (Silva & Lopes, 2015). Durante este ano de estágio aprendi que é melhor parar por completo a aula para corrigir um erro que está a ocorrer do que deixar os alunos repetir o erro sem a correção devida. Este facto é importante pois, se os alunos repetirem o erro, o que eles estão a aprender é o erro e, enquanto professores, esse não é o objetivo. Outra correção que me foi fornecida várias vezes pelos orientadores, e que para o final do ano letivo consegui melhorar, relaciona-se com o facto de dar muitos *feedback* negativos, o que não motivava muito os alunos. Nunca me tinha apercebido disto, mas preocupei-me em ter atenção à afetividade dos *feedbacks* que fornecia, tentando ser mais positiva com os alunos.

Em relação à direção do *feedback*, pela análise das aulas observadas, é possível afirmar que a grande maioria dos *feedbacks* fornecidos foram direcionados ao aluno. Raramente parei a aula por completo para dar *feedback* a toda a turma, muitas vezes porque estava tão preocupada com a gestão do tempo que tinha receio de atrasar toda a aula com a dinâmica de parar todos os alunos e, depois do *feedback*, os mesmos retomarem à prática. Em forma de retrospectiva percebo que não deveria ter receio dessa pausa da atividade. Tal como já referi, seria importante a correção global para os alunos não repetirem o erro.

No que diz respeito à forma, a sua importância é relativa do momento da aula. Por exemplo, de modo a controlar a distância os alunos, outra dificuldade que senti, os *feedbacks* auditivos e visuais eram os mais eficazes. Assim não preciso de me aproximar dos alunos e verbalmente, acompanhado de uma pequena demonstração, consigo corrigi-los. Contudo, nas matérias das ginásticas, o *feedback* quinestésico é muito importante, pelas ajudas manuais que o professor dá ao aluno. Também na dança utilizei muito o *feedback* quinestésico, principalmente com os alunos que tinham mais dificuldade, puxando-os ou empurrando-os na direção correta do movimento. Considero então que não há um tipo de forma de *feedback* melhor que outro, é importante ajustá-lo ao momento da aula de forma a otimizar as aprendizagens dos alunos.

O último fator relacionado com o acompanhamento das atividades de aprendizagem, o posicionamento e deslocamento do professor, consistiram-se, no início das minhas atividades de estágio, como uma dificuldade. Fui diversas vezes corrigida

pelos orientadores e colegas de estágio em relação ao meu posicionamento, principalmente em momentos de instrução a pequenos grupos. Esta dificuldade adveio da minha inexperiência na área da lecionação, sendo que estava apenas habituada a dar treinos de ginástica em pequenos ginásios, com espelhos, permitindo que a partir de qualquer posicionamento meu conseguisse controlar a turma. No estágio deparei-me com um contexto completamente diferente, com espaços mais amplos e sem espelhos. Assim tive de ajustar o meu posicionamento à realidade em que estava inserida, preocupando-me em estar de frente para a maior parte da turma, circulando sempre ao redor do espaço da aula, e evitando circular pelo meio. Para ultrapassar esta dificuldade, por sugestão dos orientadores, passei a planejar o meu posicionamento. Isto é, no planeamento da aula, esquematizava o espaço da aula de modo a perceber quais os melhores locais para circular de modo a controlar toda a turma e, mais importante que isso, de modo a ficar junto dos alunos que necessitavam mais da minha ajuda e *feedback*.

Aliado ao posicionamento e ao deslocamento está o controlo à distância, que considero que, juntamente com o *feedback*, constituiu-se como a minha grande dificuldade ao longo do estágio. Derivado da minha fraca projeção de voz em ambientes com elevado ruído, muitas vezes optava por me aproximar dos alunos para lhes dar *feedback*. Este reduzido controlo à distância incute nos alunos um sentimento de “se o professor não está perto de mim, não está a ver o que estou a fazer”, podendo aumentar comportamentos de indisciplina ou comportamentos fora da tarefa.

Por fim, a dimensão instrução pode ser subdividida na avaliação das atividades de aprendizagem que está intimamente relacionada com a instrução final da aula. Esta instrução deve garantir a ligação com as aulas seguintes, deve ser realizada de modo a que os alunos identifiquem os aspetos mais importantes da aula e deve garantir que os alunos saiam da aula com uma ideia clara dos objetivos para os quais estiveram a trabalhar, da definição do seu êxito e das dificuldades que tiveram na sua aprendizagem. Esta instrução final constituiu outra dificuldade ao longo do meu estágio, sendo que, por vezes, no final da aula não conseguia ter presente aspetos importantes a destacar da aula. Era difícil para mim planejar a instrução final, pois esta ia depender do decorrer da aula. Contudo, acrescentei alguns tópicos que devia referir como “balanço da aula”, “aspetos positivos”, “aspetos a melhorar”. No início dava uma grande ênfase à organização da aula durante a instrução final, mas durante a segunda etapa passei a tentar dar mais ênfase às aprendizagens dos alunos. Em algumas aulas cheguei a conseguir dar uma instrução final para toda a turma mas particularizando alguns

exemplos, dizendo aspetos que tinha observado mais que um aluno a realizar incorretamente e aproveitando estes para questionar os alunos sobre como o podiam melhorar. Penso que no futuro, enquanto professora, devo continuar a ter cuidado com este aspeto, tentando sempre melhorar os resumos das aulas que faço, dando mais ênfase a ligações das aprendizagens da aula com aulas futuras e reforçando mais os aspetos críticos das tarefas realizadas.

Seguindo a análise das dimensões de intervenção pedagógica, a dimensão organização pode ser dividida em organização dos alunos, organização dos espaços e materiais e organização do tempo (Doyle, 1986).

Já referi alguns aspetos em relação à organização dos alunos, nomeadamente no agrupamento dos alunos pelos grupos de trabalho de forma a trabalharem todos uns com os outros e a combinação de sinais de reunião dos alunos. Por vezes, principalmente no início das unidades de ensino utilizava fichas de grupo de trabalho, identificando os alunos que pertenciam a cada grupo. Desta forma a distribuição dos alunos era mais rápida. Contudo, mesmo quando não utilizava a ficha de trabalho, a distribuição dos alunos pelos grupos decorria de forma rápida uma vez que, geralmente, por unidade de ensino os grupos de trabalho utilizado eram os mesmos e os alunos já sabiam com quem iam trabalhar.

No que diz respeito à organização dos espaços e dos materiais, tal como referi no planeamento, na avaliação inicial preocupei-me em criar rotinas com os alunos. Estas rotinas não passavam apenas pelos locais de reunião no início da aula, mas também pela montagem e arrumação do material. Isto permitiu que as transições dos vários momentos da aula, e o tempo despendido em tarefas organizativas fosse reduzido.

A organização do tempo está intimamente relacionada com vários aspetos já abordados. O principal objetivo para esta organização é que os alunos passem o maior tempo possível em tempo potencial de aprendizagem. Para isto contribuem fatores como a definição de regras sobre o início das aulas, o rigor exigido aos alunos no cumprimento destes horários, as rotinas alcançadas, e já referidas, depois da avaliação inicial, a rápida gestão dos alunos, dos espaços e dos materiais e uma rápida, mas eficaz, instrução das tarefas. Penso ter conseguido gerir o tempo das aulas com sucesso, maximizando o tempo que os alunos estão na tarefa proposta. Este fator foi importante para as aprendizagens dos alunos pois quanto mais tempo de prática em tarefas adequadas, e procurei sempre propor tarefas adequadas aos objetivos que os alunos tinham de atingir, maiores as possibilidades de aprendizagem dos alunos (Carreiro da Costa, 1991).

Contudo, para este tempo de prática ser um tempo potencial de aprendizagem, como já foi referido, as tarefas que os alunos praticavam tinham de ser adequadas aos objetivos e com cerca de 80% de sucesso. Tal fato nem sempre aconteceu, advindo de alguma in experiência da minha parte característica do processo de aprendizagem.

Passando à dimensão disciplina, esta pode ser dividida em promoção da disciplina (ou prevenção da indisciplina) e remediação da indisciplina (dos comportamentos fora da tarefa). Reforçado o que já foi referido, na apresentação que fiz aos alunos, logo na primeira aula, a definição de regras, em forma de negociação com os alunos, no início do ano e o rígido controlo do seu cumprimento, constitui-se como uma boa medida de prevenção dos comportamentos de indisciplina.

Ao longo de todas as aulas do estágio, identifiquei apenas três aulas em que tive de utilizar estratégias de remediação da indisciplina. Uma das aulas foi no final do segundo período, os alunos mostravam sinais de cansaço e saturação à escola em geral e às avaliações de todas as disciplinas em particular. Era uma aula de apresentação das coreografias de ginástica acrobática e os alunos não a queriam realizar porque não se sentiam preparados para realizar esta tarefa, principalmente porque havia um aluno a faltar e outro lesionado, condicionando completamente o trabalho de dois dos grupos. Contudo, sendo esse um momento de avaliação do trabalho desenvolvido insisti e os alunos acabaram por fazer a apresentação, sendo que foi necessário pedir a uma aluna para se sentar à parte dos colegas e respirar fundo de modo a que se acalmasse. As restantes situações foram mais pacíficas e derivadas da desmotivação de alguns alunos para a prática da matéria de dança. Por não apresentarem a atitude e empenho corretos na aula, não colaborando com o parceiro e estando mesmo a prejudicar a sua aprendizagem. Vi-me na obrigação de os chamar à atenção, sublinhando o fato de que aquela atitude na aula pode levar à atribuição de “não introdução” ao aluno nessa matéria, pois não cumpriam o primeiro objetivo específico da respetiva matéria apresentado nos programas nacionais de educação física para o ensino secundário. Acrescentar a isto, como a matéria em questão era a dança, de acordo com os critérios de avaliação em educação física do agrupamento podia mesmo levar o aluno a não ter positiva no final do período.

Por fim, a dimensão clima relacional que também já foi abordada por se assemelhar ao sistema social dos alunos, pode ser dividida em: relação dos alunos entre si; relação entre o professor e os alunos e relação entre os alunos e as tarefas.

A relação dos alunos entre si deve garantir que os alunos se saibam apreciar e forma positiva e que potencie a cooperação entre os alunos, mesmo aqueles que têm diferente níveis de capacidade. Procurei sempre dar ênfase a este aspeto da relação dos alunos. Para isso, por vezes optei por criar grupos heterogéneos, quando a sua constituição ia ser relevante para as aprendizagens dos alunos, por exemplo, para a aprendizagem da desmarcação. Desta forma fomentei a colaboração entre alunos com diferentes níveis. A acrescentar a esta formação de grupos, também é importante nos momentos de instrução das tarefas dar ênfase ao importante papel dos alunos com mais facilidade em ajudar os alunos com mais dificuldade. Assim, estes percebem a sua importância na aprendizagem dos colegas, motivando-os para a prática.

A acrescentar àquilo que já foi referido sobre a relação entre o professor e os alunos, é interessante perceber como durante o processo de estágio esta relação vai mudando. Desde as primeiras aulas, onde houve apenas trabalho sério e delimitação das regras definidas, até às aulas finais do 2º período onde já era possível haver um clima mais leve e lúdico de aprendizagem. Procurei que a minha relação com os alunos fosse próxima, no sentido em que estes confiassem em mim, não só nas matérias relacionadas com a educação física, mas também que sintam que conseguem dar as suas opiniões e que estas são ouvidas e, muitas vezes, aceites. Para mim foi importante que os alunos percebessem que as suas opiniões eram ouvidas pois, enquanto aluna sempre valorizei muito esta característica nos meus professores.

Uma boa relação entre os alunos e as tarefas de aprendizagem é muito importante pois os alunos dão significado às aprendizagens, mantendo-as por mais tempo e estando mais motivado para as mesmas. A relação do aluno com a tarefa deve garantir uma prática motora motivadora e inclusiva, a expressão das opiniões sobre as tarefas, a participação empenhada em tarefas complexas e deve garantir expectativas adequadas sobre a capacidade de aprendizagem.

Em forma de resumo, foi interessante perceber como a minha postura e as minhas preocupações enquanto professora estagiária vão mudando ao longo do ano letivo. No início as preocupações estavam muito direcionadas para a criação de rotinas e normas de funcionamento e com o controlo das atividades dos alunos. Depois, progressivamente as preocupações passaram para o *feedback* e para a direção da atenção professor para alunos prioritários. Na condução a maior dificuldade que senti foi conseguir controlar a turma à distância, ou seja dar *feedback* à distância, e dar *feedback* durante situações de aprendizagem relacionadas com as matérias dos jogos desportivos

coletivos de invasão. Contudo, com a ajuda dos colegas de estágio, dos professores do grupo de educação física e dos orientadores consegui melhorar estas dificuldades e ajudar os alunos nas suas aprendizagens.

3.2. Área 2

A área 2, de investigação e inovação pedagógica tem como objetivo privilegiar o desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação apenas relacionados com o contexto escolar, de modo a favorecer a inovação profissional ao longo da sua carreira (Guia de Estágio Pedagógico). A investigação-ação foi realizada em conjunto com os meus colegas do núcleo de estágio e apresentada ao grupo de educação física.

A investigação-ação é caracterizada por uma ligação entre a teoria e a prática, onde o professor interfere no terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo uma ação sobre a prática (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996). Para a realização de uma investigação-ação devem existir quatro etapas: na primeira etapa deve ser diagnosticada a preocupação temática, ou seja, o problema; a segunda etapa é formada pela construção do plano de ação; a terceira etapa caracteriza-se pela proposta prática do plano, ou seja, construção da metodologia, e pela observação da metodologia posta em prática; por fim, a quarta etapa surge como a reflexão, interpretação e integração dos resultados, seguindo-se de uma replanejamento.

Antes da formulação da pergunta de partida, como era imposto que a investigação-ação a realizar estivesse diretamente relacionada com um problema da escola foi necessário realizar várias entrevistas a diferentes atores escolares: subdiretora do agrupamento de escolas de Caneças; professores do departamento de educação física; coordenador do departamento de educação física; coordenadora dos oitavos anos; chefe dos funcionários; e responsável do gabinete de psicologia.

Em entrevistas aos professores do departamento de educação física foi possível identificar um problema relacionado com a análise do desempenho dos alunos por parte dos professores. Na prática o problema identificado passa por diferentes professores perante os mesmos alunos a realizarem a mesma situação de prova, diagnosticarem níveis de especificação da matéria (introdução, elementar e avançado) diferentes.

Este problema tornou-se mais pertinente investigar tendo em consideração que há dois anos, o núcleo de estágio de educação física desta escola fez uma investigação-ação dentro deste tema. Pretendiam verificar se existia fiabilidade inter observadora entre os professores de educação física do departamento. Não existindo, tentaram identificar possíveis causas. Mais especificamente, esta investigação-ação que decorreu há dois anos, colocou vários professores do departamento de educação física, em dois momentos, a observar uma filmagem de um jogo de voleibol. No primeiro momento os

professores tinham de registrar qual o nível de jogo com uma ficha de registo sem critérios e sem indicadores. No segundo momento, as condições eram semelhantes, apenas a ficha de registo passava a ter os critérios e indicadores que caracterizam os níveis introdução e elementar. Foi verificado que, no segundo momento existiu maior fiabilidade, ou seja, havia mais concordância entre os professores quando tinham na ficha de registo os critérios e indicadores que caracterizam cada nível. Contudo, não foi comprovado que esta maior concordância seguia no sentido do nível correto. A partir desta investigação, como forma de resolução ou diminuição do problema identificado, foram formuladas fichas de registo iguais para todos os professores do departamento de educação física, com critérios e indicadores e foram melhorados os protocolos de avaliação inicial e sumativa.

No entanto, através das entrevistas realizadas verificámos que o problema de fraca fiabilidade inter observadora continua a existir. Assim esta investigação tem especial importância na identificação de causas para a existência de uma fraca fiabilidade e propor uma solução para melhorar este problema.

Assim, tendo por base o tema as diferenças inter observadores, a subjetividade da avaliação e as discrepâncias na análise que os professores realizam do desempenho dos alunos, gostaríamos de responder às seguintes questões: será que existe discrepâncias na análise que os professores de educação física realizam sobre o desempenho dos alunos relativamente aos níveis de especificação das matérias? será que as práticas de avaliação dos professores têm influência na sua análise do desempenho dos alunos?

De seguida, através da leitura e pesquisa foi possível realizar um enquadramento teórico, realçando a importância da avaliação e a subjetividade da avaliação aliada à observação, dando ênfase à importância de investigar este tema. No capítulo relacionado com a área 1 já muito foi referido sobre a avaliação, estando a avaliação muito relacionada com o tema desta investigação-ação, será importante relembrar alguns conceitos e relações importantes.

Ensinar significa fazer alguém aprender alguma coisa (Roldão, 2014). Reconhecer que gostaríamos de ensinar de acordo com as necessidades dos nossos alunos implica saber quais são as prioridades e defini-las como objetivos de aprendizagem. Para isso é necessário avaliar de forma a identificar essas prioridades da turma e dos alunos (Carvalho, 1994).

Avaliar é o processo que permite recolher e interpretar dados para a tomada de decisão. Esta tem extrema importância na orientação e regulação do processo de ensino

aprendizagem e deve anteceder as decisões de planeamento (Carvalho, 1994). A informação recolhida na avaliação possibilita a cada professor, ao grupo de educação física ou até mesmo à escola tomar decisões ao nível da didática, do planeamento, do currículo e da implementação de recursos ou da formação de professores (Henriques, 2012). Assim a avaliação constitui-se como parte integrante do desenvolvimento curricular, como regulação e aferição das aprendizagens (Roldão & Ferro, 2015). Na avaliação formativa o professor pode organizar as suas opções didáticas, planeando os passos seguintes do processo de aprendizagem. Na avaliação sumativa essa informação pode ser utilizada para a atribuição de uma classificação em educação física. Nas provas de aferição se os dados forem agregados e convenientemente processados, pode-se ter informação credível para monitorizar as aprendizagens e os processos reais dos alunos, para caracterizar a população escolar, ou avaliar o sistema de educação física (Henriques, 2012).

Os professores que integram a avaliação no processo ensino-aprendizagem fazem-no com a intenção de verificar o que os alunos estão a aprender e o que é necessário fazer para que estes continuem a melhorar e progredir (Gerdner, Harlen, Hayward, & Stobart, 2008). Para tal o professor necessita de um sólido conhecimento sobre as dimensões do conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico-didático, do conhecimento do currículo e do conhecimento do aluno e do contexto (Roldão & Ferro, 2015).

Como professores de educação física o nosso principal instrumento de avaliação é a observação. No entanto “duas pessoas a olhar, olham, inevitavelmente, de maneira diferente” e por isso a avaliação tem uma forte componente subjetiva. Por isso é importante assumir a subjetividade da avaliação, mas sempre sem renunciar à objetividade e rigor da mesma. Para isso é necessário utilizar estratégias que nos permitam garantir uma melhor objetividade, tal como, realizar uma escolha criteriosa das situações de avaliação e definir critérios e indicadores de observação precisos (Carvalho, 1994). Assim a clarificação do objeto de avaliação e a definição de critérios que indiquem diferentes níveis de consecução das aprendizagens são passos decisivos na avaliação (Roldão & Ferro, 2015).

“Sendo a fiabilidade uma componente da validade, não nos interessa classificações que apesar de serem consistentes sejam erradas, ou seja, classificações que falhem ao discriminar a representação do valor a um dado

desempenho. Classificações consistentemente erradas conduzem a conclusões que não são válidas.”

(Henriques, 2012)

Assumido este problema de subjetividade da avaliação também é necessário assumir que por mais adequada e completa que seja a formação inicial dos professores, esta nunca confere todas as competências necessárias ao desenvolvimento da docência (Frontoura, 2005). Para isso a realização de ações de formação, a formação contínua sobre os programas nacionais de educação física, assim como a observação e discussão de situações de aprendizagem, são aspetos relevantes que contribuirão para uma maior homogeneidade entre os professores. Para além disso a recolha de opiniões de outros professores e a elaboração e aplicação de grelhas de observação comuns que respeitem os critérios definidos pelo grupo de educação física, vão permitir essa necessária homogeneização (Comédias, 2004).

Para a realização destas formações e discussões é necessário que o grupo de educação física trabalhe numa dimensão coletiva e colaborativa, realizando uma intervenção conjunta nos projetos educativos da escola. A este fenómeno chama-se de constituição de “comunidades de prática” (Nóvoa, 2009). Estas comunidades de prática permitem potenciar a aprendizagem profissional através da interação entre professores (Roldão, 2007). A partilha de um quadro de referências idêntico no que se refere aos princípios de desenvolvimento profissional, das funções e âmbito de formação de professores e aos fatores qualificados da intervenção pedagógica promove uma sintonia conceptual que se revela determinante para uma necessária coerência entre formadores (Ferro, 2015).

Ora, mudar a cultura de escola passa por implementar uma cultura de avaliação assente em práticas coletivas, onde as equipas pedagógicas resolvem a intersubjetividade e constroem um acordo entre pares (Henriques, 2012). Assim conclui-se que mudar as práticas de avaliação da escola pode ser bem-sucedido se existir uma forte colaboração entre todos os atores escolares, em especial dentro dos professores do departamento (Gerdner et al., 2008).

Na realização deste enquadramento teórico, em conjunto com os meus colegas do núcleo de estágio, tivemos algumas dificuldades em perceber de que modo iríamos abordar o tema, sem nos desviarmos do problema inicialmente encontrado, mas diferenciando-nos do projeto que já tinha sido realizado há dois anos. Neste aspeto, a ajuda dos orientadores foi fundamental, guiando-nos pelo caminho certo. Esta definição

da problemática foi fundamental para nos tentarmos aproximar de uma solução para o problema identificado nas entrevistas aos professores do grupo de educação física. Para nos conseguirmos distanciar da investigação-ação realizada há dois anos foi essencial pensarmos que as suas conclusões seriam o nosso ponto de partida. Assim não iríamos verificar aquilo que já tinha sido verificado, iríamos partir daí e completar as suas conclusões, sendo que as duas investigações-ações concorrem para um mesmo objetivo, encontrar as causas e diminuir a subjetividade da avaliação dos professores.

Concluída a primeira e segunda etapa, e realizado o enquadramento teórico, passámos à terceira etapa e à definição de uma metodologia, ou seja, à construção de um modelo de análise. Nesta metodologia também foram apresentados os instrumentos utilizados e construídos para a recolha de dados. Assim, de modo a responder às questões a que nos propusemos responder, colocámos os 15 professores do grupo de educação física num momento de teste. Neste, os professores observaram vídeos de alunos a realizar as situações presentes no PAICEF, em duas matérias distintas, o andebol e a ginástica de solo.

A matéria de andebol foi escolhida pois é uma das matérias onde está comprovado que existem maiores discrepâncias no diagnóstico. O jogo é representativo da produção coletiva criada por todos os jogadores intervenientes nesse jogo. Esse produto de grupo, que é sempre original e único, resultado de uma complexa conjugação de ações que reflete, simultaneamente, dinâmicas de cooperação entre colegas de equipa e de oposição entre adversários (Henriques, 2012). Esta característica torna os jogos desportivos coletivos de invasão umas das matérias mais difíceis de avaliar na educação física. Por oposição a ginástica de solo é uma matéria individual e essencialmente técnica onde existem professores com algumas dificuldades nas questões didáticas o que poderá vir a ser verificado na análise dos registos.

Nos vídeos apresentados, para a ginástica de solo foram filmados dois alunos realizar a sequência de nível introdução e dois alunos a realizar a sequência de nível elementar. Para o andebol os alunos foram filmados em situação de 5x5 em campo inteiro com marcação individual, que segundo o PAICEF traduz-se no nível introdução.

Durante a aplicação do teste, tendo em consideração o que já tinha sido investigado há dois anos, fornecemos aos professores, fichas de registo com critérios e indicadores, muito semelhantes às fichas adotadas pelo departamento de educação física. Foram feitas ligeiras alterações de modo a adequar as fichas ao teste que pretendíamos realizar. Estas alterações consistiram na criação de um espaço que

indicava que alunos deveriam ser observados, um espaço para que os professores atribuísem os níveis aos alunos e um espaço que indicassem o que faltava a cada aluno para atingir o nível.

Os vídeos foram observados apenas uma vez à exceção do jogo de andebol que primeiro foi visualizado por breves minutos com o intuito de identificar os alunos que os professores deveriam observar e só depois foi observado desde o início com a finalidade dos professores realizarem os registos. Após a visualização dos vídeos, quer de andebol que de ginástica de solo, houve um tempo destinado ao registo.

No final das observações foi distribuído um questionário sobre as práticas de avaliação, para os professores preencherem em casa e entregarem no final da semana. O questionário foi construído pelo núcleo de estágio de educação física em conjunto com os seus orientadores de escola e faculdade. Este questionário era constituído por duas partes, numa primeira parte os professores deveriam fazer corresponder numa escala de *likert* o nível de concordância que tinham com as afirmações apresentadas. Na segunda parte dos questionários, os professores deveriam apresentar uma justificação no caso de lhe ser claro um fator que o afasta da concordância plena em relação a cada uma das afirmações.

Com o intuito de perceber o grau de fiabilidade entre a análise que os professores realizam, verificámos a seguinte relação: análise que os professores realizam entre si (se atribuem os mesmos níveis aos mesmos alunos). Esta relação foi realizada para as duas matérias. Assim as variáveis a estudar foram: fiabilidade entre professores no andebol; fiabilidade entre professores na ginástica de solo; comparabilidade dos resultados com o questionário sobre as concepções dos professores.

Relativamente ao questionário, primeiro foi realizada uma análise da concordância de cada professor em relação a cada afirmação, verificando as concordâncias e discordâncias. Após esta análise, através das justificações apresentadas pelos professores, foi possível perceber o porquê das discrepâncias. Por fim, foram comparados estes resultados com os dados recolhidos das fichas de registo sobre a ginástica de solo e o andebol, para verificar se existia alguma relação entre as práticas de avaliação dos professores e os seus registos.

Após a definição da metodologia a utilizar e dos instrumentos utilizados procedeu-se, ainda na terceira etapa, à observação prática da metodologia e recolha de informações, ou seja, à situação de teste e à entrega dos inquéritos. No momento da situação de teste foi muito positivo conseguirmos ter presentes todos os professores do

grupo de educação física. Contudo, o vídeo de andebol não tinha sido filmado da melhor perspectiva, perdendo muita qualidade e tornando mais difícil a distinção dos alunos, dificultando o diagnóstico dos professores. Em investigações futuras relacionadas com este tema é muito importante ter em atenção o ângulo das filmagens, permitindo ver todo o campo e todos os alunos numa perspectiva o mais de cima para baixo possível. Além desta característica da avaliação também seria importante distinguir mais os alunos, como cada um ter um colete de cor diferente. Assim tornava a identificação dos alunos mais fácil.

Por fim, a quarta etapa está relacionada com a análise das informações recolhidas, sendo importante numa primeira fase apresentar os dados recolhidos e, numa segunda fase, interpretar esses dados e compará-los com algumas referências bibliográficas. De seguida apresentarei esta segunda fase referida pois considero mais importante a apresentação e relação dos dados mais relevantes do que a apresentação exhaustiva de todos os dados obtidos.

Ao analisar os dados recolhidos de ambas as matérias, é possível afirmar que existe algum consenso na atribuição de níveis. Contudo, ao analisar os registos que levaram os professores a diagnosticar um nível, é possível verificar que há registos semelhantes para diagnósticos diferentes. Ou seja, o que os professores observam e registam em relação ao que falta ao aluno é semelhante, mas retiram desses registos diagnósticos diferentes. Isto pode indicar que nem todos os professores definem o nível com base nos mesmos critérios e indicadores.

Em ambas as matérias, a maioria dos professores certificou os alunos como nível introdução ou não introdução. Contudo, houve também professores a indicar o nível elementar para todos os alunos no andebol e para os alunos A e D na ginástica de solo. No entanto estas situações não podem ser verificadas uma vez que, no caso do andebol, a situação de nível elementar tem o critério de defesa à zona e no vídeo o jogo ocorreu com defesa individual, e no caso da ginástica de solo, as sequências apresentadas pelos alunos A e C foram sequências de nível introdução. Isto pode indicar que nem todos os professores têm conhecimento da situação de nível introdução do PAICEF. Na construção de um protocolo de avaliação é necessário definir quais as situações de avaliação que representem cada nível de forma a poder discriminar as possibilidades de desenvolvimento dos alunos (Carvalho, 1994).

No caso específico do andebol podemos verificar que há professores que apesar de não referirem a desmarcação ou o jogo costa a costa nas observações do jogo

referem nas observações de cada aluno. Por exemplo dois professores referem que dois alunos não realizam jogo costa a costa, no entanto não referem o mesmo na observação de jogo. Isto pode indicar que estes professores em vez de partirem do diagnóstico do jogo para um diagnóstico dos alunos, ou seja do todo para a parte, realizaram logo o diagnóstico dos alunos. Isto pode ser prejudicial uma vez que os observadores com classificações mais consistentes são os que, para além de conhecerem e tomarem os níveis do programa como referência para avaliar, também partem da classificação do jogo para chegar à classificação individual (Henriques, 2012).

Já na ginástica de solo foi possível verificar que alguns professores registaram que os alunos A e C apesar de realizar bem o pino apenas o conseguiam realizar com ajuda. No entanto, na situação de nível introdução do protocolo de avaliação inicial e de certificação de educação física, está definido que este gesto técnico deve ser realizado com ajuda. Isto também pode indicar que nem todos os professores têm conhecimento da situação de nível introdução do protocolo de avaliação de educação física.

Ainda em relação à ginástica de solo, verificámos que os professores referiram diferentes motivos para a ponte estar mal realizada. Alguns referem que a ponte estava realizada com incorreção por falta de extensão dos membros inferior, por falta de flexibilidade ou por o peso não estar nas mãos. Esta divergência não é clarificada pelos critérios, que indicam apenas que a posição de flexibilidade deve ser executada com correção global, não definindo o que é a correção global. Assim podemos concluir que ainda existam alguns critérios no protocolo de avaliação que sejam subjetivos. Os critérios e indicadores do protocolo devem ser definidos de forma precisa e suficientemente descritivos de forma a serem fáceis de observar e sintetizarem o grau de exigência dos diferentes níveis do programa (Carvalho, 1994).

Em relação à análise dos inquéritos, há menos concordância no item relacionado com a aferição de critérios e indicadores entre todos os professores do grupo de educação física. Esta aferição de todos os professores está relacionada com o trabalho colaborativo. Este tipo de trabalho colaborativo é de extrema importância uma vez que mudar a cultura de escola passa por implementar uma cultura de avaliação assente em práticas coletivas, onde as equipas pedagógicas resolvem a intersubjetividade e constroem um acordo entre pares (Henriques, 2012).

Relacionando os resultados obtidos nos inquéritos e nas fichas de registo dos professores, é possível destacar que há em comum a falta de aferição de critérios. Ou seja, os professores muitas vezes registam que faltam os mesmos critérios e indicadores

aos alunos mas apontam para níveis diferentes e nos inquiridos os professores discordam com a afirmação relacionada com a aferição coletiva dos critérios e indicadores.

Por fim, ainda relacionado com a quarta etapa, apresentámos as conclusões e, sendo esta uma investigação-ação, apresentámos também uma sugestão de ação a desenvolver que tente colmatar as lacunas identificadas.

Assim, em suma verificámos algumas diferenças na atribuição dos níveis aos alunos tanto na ginástica de solo como no andebol. Para além disso verificámos que os professores que registaram o mesmo nível do aluno realizaram registos diferentes e que professores que realizaram registos semelhantes indicaram níveis diferentes. Por último houve professores que para um mesmo aluno indicaram características opostas, por exemplo no mesmo aluno professores indicaram que havia alinhamento dos segmentos do apoio facial invertido e outros professores registaram que não existia esse mesmo alinhamento.

Através dos questionários verificámos que existe falta de aferição de critérios e indicadores por parte de todo o grupo de educação física, pois alguns professores afirmam que os documentos existem, mas, no entanto, não foram construídos em total consenso entre o grupo de educação física. Esta aferição coletiva é muito importante pois mudar as práticas de avaliação da escola pode ser bem-sucedido se existir uma forte colaboração entre todos os atores escolares, em especial entre os professores do grupo de educação física (Gerdner et al., 2008).

Assim conclui-se ser de extrema importância uma aferição de critérios entre os professores do grupo de educação física, isto é, procurar perceber o que é necessário para que se considere que um aluno faça um elemento com correção global ou para que determinado jogo seja considerado jogo costa a costa. Apenas com treino de avaliação e aferição de critérios se garante que haja consistência na avaliação. É através do treino de procedimentos de observação e registo que se melhora a capacidade de avaliar, e é através da aferição de critérios que se reduzem as divergências e a subjetividade, harmonizando as classificações entre os professores (Henriques, 2012).

No entanto para que se consiga esta prática é indispensável o trabalho colaborativo entre os professores. A cooperação docente e o trabalho de equipa são muito importantes, aproveitando-se as características de cada um para a elevação das tarefas comuns. São necessárias novas culturas educativas assentes no trabalho colaborativo sistemático, articulando o esforço de todos para dar resposta a situações

problemáticas, aprofundando processos e resultados, verificando os pontos fortes e fracos e colocando em comum tudo o que cada um sabe e que é específico (Roldão, 2006). Esta mudança incrementaria fortemente a formação recíproca entre professores, animaria pedagogicamente as escolas, e produziria resultados mais consistentes, e portanto, mais credíveis para alunos, professores, pais e decisores, aumentando a confiança social na escola e contribuindo, em cada uma, para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas pessoas e dos seus projetos (Henriques, 2012).

Considerando esta investigação uma investigação-ação pressupõe que no final haja alguma ação. Deste modo apresentámos duas sugestões de atividades a realizar ao longo dos próximos anos letivos por parte dos professores do grupo de educação física. Primeiramente uma reunião semelhante à reunião existente antes do início do ano letivo sobre os critérios de avaliação. Nesta reunião, para além de dar a conhecer os documentos de avaliação e regulamentos do departamento aos novos professores e estagiários, discutir-se-á o protocolo de avaliação inicial bem como os indicadores e as grelhas de registo, até porque, houve professores a apontar possíveis melhorias nas grelhas de registo de algumas matérias.

Posteriormente já no decorrer do ano letivo propusemos a realização de provas de aferição. Estas provas poderão ser realizadas durante a avaliação inicial nas quais os professores se juntariam dois a dois, tendo em consideração o ciclo a que lecionam, a observar as aulas de um deles. Isto iria permitir que os professores observassem em conjunto os alunos e conversassem sobre os níveis dos alunos. Com esta iniciativa seria possível treinar a observação dos professores, aferir critérios e indicador e permitir que os alunos sejam diagnosticados por diferentes professores, permitindo que a avaliação seja mais fiável.

Uma vez que seria demasiado exaustivo realizar esta observação para todas as matérias propusemos que fossem escolhidas duas matérias por ano, onde os professores considerem que existe maior urgência de uniformização. Em seguida cada professor faria um mapa com o calendário dos momentos de avaliação inicial de cada uma dessas matérias. Apenas posteriormente é que cada professor iria perceber que turma iria observar em função do seu horário. Esta prática não seria muito dispendiosa temporalmente para os professores e certamente traria maior uniformidade e harmonia à avaliação.

Aliado à realização da investigação-ação, a área 2 do estágio pedagógico tem também como objetivo que a investigação-ação seja apresentada publicamente, tendo

como objetivo que as sessões de apresentação sejam presenciadas pelo maior número possível de estagiários e orientadores. Contudo, como a nossa investigação-ação estava estritamente relacionada com características do grupo de educação física e como o tema abordado pode-se considerar como um tema sensível pois tem em consideração as práticas e concepções dos professores, a sessão de apresentação foi restritamente direcionada aos professores do grupo de educação física, contanto também com a presença dos orientadores. Assim sendo, esta apresentação teve como principal ponto positivo o facto de praticamente todos os professores do grupo de educação física estarem presentes, havendo apenas uma ausência.

No início da apresentação conseguimos obter a atenção de todos os professores. Contudo, durante a apresentação dos resultados do andebol e da ginástica de solo, por esta ser um pouco longa e repetitiva, fomos gradualmente perdendo a atenção dos professores. Apesar disto, assim que mudámos para a apresentação dos resultados dos inquéritos voltamos a conseguir a atenção de todos os professores. Esta falta de atenção da parte dos professores poderia ser resolvida se a apresentação dos resultados da ginástica de solo e do andebol fossem mais curtas. Ou seja, em vez de apresentarmos todos os dados que obtivemos, teria sido melhor ter apresentado apenas os mais relevantes para a nossa apresentação. Desta forma focávamos mais aquilo que queríamos realçar e mantínhamos a atenção e interesse por parte de quem nos estava a ouvir.

A parte referente à discussão dos resultados, conclusão e sugestão era a parte que receávamos mais apresentar, uma vez que foram apontadas lacunas existentes no grupo de educação física, como incertezas na definição das situações de prova e dos critérios e indicadores que caracterizam o nível. Tivemos a preocupação de transmitir estas informações de forma positiva sem dar ênfase à conotação negativa que pode ter. Ou seja, em vez de dizermos claramente que nem todos os professores sabem o que caracteriza cada nível nas diferentes matérias dissemos que parecia existir alguma confusão nesta definição. Deste modo evitámos que algum professor se sentisse ofendido com a informação que transmitíamos. No final da apresentação percebemos que conseguimos fazer esta transmissão pela positiva das informações e que nenhum professor se sentiu especialmente tocado. Isto é um aspeto positivo da nossa apresentação pois os professores conseguiram perceber o problema que existe, entendendo este problema como algo do grupo de educação física e não de algum professor em particular. Sendo um problema do grupo de educação física é algo que devem tentar resolver em conjunto.

Após a apresentação foi aberto um espaço de discussão entre os professores sobre o que tinha sido transmitido. A intervenção dos professores neste espaço foi muito positiva pois houve bastantes professores a falar e a partilhar a sua opinião.

A discussão aberta no final da apresentação deu ênfase à importância de homogeneidade da avaliação de modo a reduzir as divergências apresentadas na discussão dos resultados. Contudo, houve algumas dúvidas levantadas em relação à aplicabilidade das provas de aferição. Ou seja, alguns professores mostraram preocupação em relação à aplicação das provas de aferição uma vez que estas provas exigem que os professores estejam em atividades na escola além das 22 horas que completam o seu horário. Deste modo, coube-nos apresentar uma proposta de ação que consiga conciliar todas as preocupações apresentadas pelos professores, que foi apresentada anteriormente. É importante que esta proposta de ação seja clara e objetiva e que vá ao encontro das exigências dos professores pois deste modo existe maior probabilidade de a proposta ser aceite e implementada pelo grupo de educação física. Apesar disto, a ação dos professores está diretamente relacionada com os alunos, pois os professores agem para o melhor dos alunos, para estes aprenderem mais, aprenderem melhor, serem mais e serem melhores. Melhorar a observação, a aferição, os critérios, indicadores e situações de aprendizagem só são formas de otimizar as aprendizagens dos alunos. Tendo isto em pensamento, a melhoria de algum aspeto da ação dos professores é de extrema importância para os alunos e penso que esta melhoria deveria ser uma prioridade para os professores, independentemente das horas necessárias para a concretizar.

3.3. Área 3

A área 3 está relacionada com a formação para a participação na escola e deve reportar-se ao desenvolvimento de competências relacionadas com a intervenção profissional na conceção e dinamização em atividades de desporto escolar e na conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização na escola (Guia de Estágio Pedagógico). Assim, é possível apontar dois tópicos dentro da área 3, um relacionado com o acompanhamento de um núcleo de desporto escolar e outro relacionado com a realização de uma atividade de dinamização na escola. Ambos serão aprofundados, descritos e refletidos de seguida.

3.3.1. Desporto Escolar

O desporto escolar pode definir-se como um conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação sendo desenvolvidas como um complemento curricular e uma ocupação dos tempos livres. A participação no desporto escolar é de regime de liberdade e escolha e deve ser integrado no plano de atividades da escola, sendo coordenadas com o sistema educativo. O seu principal objetivo é aprofundar as condições para a prática desportiva regular na escola, sendo um meio de promoção do sucesso educativo e de estilos de vida saudáveis (*Decreto Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro do Ministério da Educação*, 1991). Na escola secundária de Caneças há bastantes alunos a praticar desporto escolar sendo que a oferta também é diversificada. No ano letivo do estágio pedagógico havia núcleos de desporto escolar de: danças urbanas; futsal (feminino e masculino); voleibol (feminino e masculino); ténis de mesa; multiatividades; ginástica; taekwondo; e basquetebol (feminino e masculino).

No início do ano letivo do estágio pedagógico foi necessário escolher um núcleo de desporto escolar para cada estagiário, pelo que fiquei com o núcleo de desporto escolar de danças urbanas. A escolha por este núcleo consistiu numa necessidade da escola pois a professora que estava responsável por este núcleo no ano letivo anterior saiu da escola e o professor apontado para a substituir afirmou que necessitava de auxílio. Como a dança é uma área onde tenho alguma experiência, enquanto praticante, fiquei com este núcleo de desporto escolar para auxiliar o professor na construção coreográfica e na limpeza das coreografias.

O planeamento do desporto escolar foi realizado durante o mês de janeiro na perspetiva de levar o núcleo à competição como nível avançado e, como consequência, com duas coreografias. Contudo, como não conseguimos concluir a segunda coreografia nas duas semanas planeadas, apresentámos novamente a primeira coreografia no

segundo encontro de desporto escolar e na competição. Na semana anterior ao segundo encontro decidimos também que iríamos deixar de competir em nível avançado e iríamos competir em nível elementar, pois neste nível não havia a exigência de apresentar duas coreografias. Esta decisão fez com que tivéssemos de fazer alguns ajustes ao planeamento. Apesar de na competição não ser obrigatório levar duas coreografias, não desistimos da ideia de concluir a construção da segunda coreografia, pois as alunas mostraram interesse e haverá outras oportunidades de a apresentar, como na gala de educação física e desporto escolar do agrupamento de escolas de Caneças.

Como foi referido, na competição de desporto escolar competimos em nível elementar, e apesar de no regulamento do desporto escolar de dança não dizer que é obrigatório os grupos que competem para este nível levarem duas coreografias, todos o fizeram, menos nós. Isto não teria nada de errado se não fôssemos prejudicados na classificação por levarmos apenas uma coreografia. Ou seja, a pontuação foi obtida pela média das duas coreografias para todos os grupos, incluindo o nosso, sendo que na segunda coreografia tivemos zero pontos. Penso que isto não foi correto principalmente porque no regulamento não indica que é obrigatório haver duas coreografias e não indica que a classificação final é obtida por uma média das duas coreografias. Este ano foi essencialmente de aprendizagem tanto para os alunos como para os professores deste núcleo de desporto escolar e, para um próximo ano letivo que fiquemos responsáveis por este núcleo, já sabemos como se desenrolam os encontros e as competições. Penso que talvez o regulamento pudesse ser mais explícito em relação a este ponto, dizendo com mais clareza como é obtida a classificação final para cada um dos níveis de atividade.

Apesar deste percalço, os encontros e a competição de desporto escolar foram um excelente meio de relação com a comunidade. Nestes foi possível visitar escolas do local de competição onde Caneças está inserido. Foi muito interessante perceber o trabalho que é desenvolvido ao nível da dança nas outras escolas, principalmente por ainda estar a aprender sobre a forma como os núcleos são desenvolvidos. Ou seja, sobre a qualidade e seriedade com que as diversas escolas levam o trabalho desenvolvido nos núcleos de desporto escolar. Pensava que as atividades de desporto escolar tinham um carácter mais lúdico, principalmente porque enquanto aluna raramente fiz parte de um núcleo de desporto escolar, e quando o fiz as atividades eram meramente lúdicas e para realizar apresentações dentro da comunidade escolar. Assim fiquei algo surpreendida quando percebi a seriedade com que os núcleos de desporto escolar são levados. Apesar da surpresa penso que este rigor é importante pois o desporto escolar constitui-se como uma oferta desportiva disponível para todos os alunos, aqueles com mais e com

menos dificuldades económicas. É importante para um adolescente sentir que pertence a um grupo e que esse grupo se esforça de forma coletiva para atingir algum objetivo. Dá-lhes um sentimento de pertença e de trabalho cooperativo de equipa que é raramente alcançável noutro contexto.

Nos encontros e na competição de desporto escolar de dança são os próprios alunos que ajuízam o desempenho das outras escolas. Os alunos que são juízes têm uma breve formação sobre ajuizamento. Na formação foi dada uma grande ênfase nas questões da ética e imparcialidade dos ajuizamentos e foi dado pouco esclarecimento sobre o preenchimento das fichas de ajuizamento. Penso que o tema da ética e imparcialidade é muito importante porque os alunos, principalmente os mais novos, têm tendência a deixar que o seu juízo de valores seja afetado com fatores como a escolha da música. Contudo, penso que teria sido muito importante, principalmente para os novos juízes e juízes que não são dançarinos, que tivessem explicado a forma como está construída a ficha e esclarecer alguns conteúdos técnicos, como as noções de formações, expressões e sincronismo. Apesar desta formação e da ênfase dada na imparcialidade, nos encontros e na competição de desporto escolar de dança foi possível perceber que coreografias mais sentimentalistas ou com músicas mais populares são melhor cotadas. Ou seja, ou os alunos não se conseguem separar da sua imparcialidade, ou não têm conhecimentos suficientes para realizar um bom ajuizamento.

Na lecionação das aulas de desporto escolar de dança tive oportunidade de aprender com o professor responsável por este núcleo. Durante o primeiro período tive alguma dificuldade na coadjuvação das aulas do desporto escolar. As características das aulas não passavam pelo que eu considerava melhor para a aprendizagem das alunas. Apesar de mais acima ter referido que fiquei surpreendida com a seriedade com que o desporto escolar é levado, consegui perceber esta característica através dos encontros de desporto escolar pois nem sempre as aulas transpareciam esta característica. Havia alguma brincadeira e as aulas eram momentos muito lúdicos para as alunas. A minha principal dificuldade passava por saber até que ponto poderia mudar as características das aulas, sem me intrometer nem ultrapassar a autoridade do professor. Esta dificuldade acabou por se diminuir com o passar do tempo, melhorando as aulas e, por vezes, o empenho das alunas.

Em forma de resumo, este ano letivo foi um ano de aprendizagem, tanto para mim como para o professor responsável pelo núcleo de desporto escolar de dança. Foi possível perceber como a dança é desenvolvida nas competições e certamente para o

próximo ano letivo o desenvolvimento deste núcleo de desporto escolar será diferente e mais direcionado para aquilo que é valorizado na competição. Apesar de não termos cumprido o objetivo a que inicialmente nos propusemos (participar na competição em nível avançado), o balanço deste ano letivo é positivo pela experiência que as alunas e os professores ganharam, pois para muitas alunas e para os professores este foi o primeiro ano num núcleo de desporto escolar de dança. O importante é que para um próximo ano letivo com este núcleo de desporto escolar, o que foi aprendido agora seja posto em prática.

3.3.2. Atividade de dinamização na escola

Na área 3 está também previsto a realização de uma atividade de dinamização na escola implicando que o estagiário conheça os processos organizacionais que caracterizam o contexto escolar em que está a intervir (Guia de Estágio Pedagógico). Neste sentido, em conjunto com os colegas do núcleo de estágio, realizámos o projeto Páscoa Desportiva, cuja coordenação e organização estava inteiramente à nossa responsabilidade.

Aquando a planificação de uma atividade de dinamização é necessário ter em consideração sete elementos: a história e os antecedentes da atividade; os problemas identificados de forma a justificar a atividade; as finalidades, objetivos gerais e específicos e os resultados esperados; a metodologia a utilizar; a definição do plano de avaliação; as entidades envolvidas que vão suportar a atividade; e uma estimativa dos custos necessárias para a realização da atividade (que no caso da Páscoa Desportiva consistiam apenas em fotocópias para a divulgação a atividade e das fichas de inscrição) (Guerra, 2002).

O projeto Páscoa Desportiva consiste em realizar uma atividade que proporcione aos alunos a prática de atividade física durante a primeira semana das férias da Páscoa. Este projeto teve origem no ano letivo de 2014/2015, na sequência da identificação de um problema na escola, a inatividade física durante as interrupções letivas. Em conjunto com os colegas do núcleo de estágio decidimos dar continuidade a esta atividade pois, no ano anterior teve bastante sucesso e, na sua ausência, o problema continua a existir. Ou seja, sem a atividade Páscoa Desportiva, os alunos continuam sem realizar atividade físicas durante a interrupção letiva da Páscoa. Então, com este projeto pretende-se que os alunos passem a primeira semana das férias da Páscoa a praticar atividades físicas que regularmente não praticam nas aulas de educação física, aumentando as experiências motoras dos alunos, de modo eclético, promovendo a qualidade de vida, a

saúde e o bem-estar (Ministério da Educação, 2001). As atividades foram lecionadas por professores convidados, especializados na respetiva modalidade. As modalidades lecionadas foram: judo, *taekwondo*, patinagem, *rope skipping*, rugby, *goalball*, *hip hop* e *parkour*.

Esta atividade teve então duas grandes finalidades: promover a prática de atividades físicas durante um período de interrupção letiva e promover a prática de modalidades que os alunos habitualmente não praticam nas aulas de educação física. Além destas finalidades foram definidos objetivos gerais da atividade: promover através da atividade física o bem-estar físico e mental dos participantes; proporcionar aos participantes a descoberta e o contacto com várias modalidades desportivas; ocupar um período de interrupção letiva de forma saudável; desenvolver as capacidades físicas e motoras dos alunos, através das várias modalidades desportivas; impulsionar a sociabilização dos alunos e fomentar a evolução intelectual, emocional e social dos mesmos; promover a eficácia dos apoios a alunos carenciados (uma vez que a atividade tinha um custo de participação de um alimento que revertia para alunos carenciados); assegurar uma oferta formativa diversificada, adequada a diferentes características, expectativas e necessidades dos alunos; contribuir para o aumento da diversidade e qualidade das atividades de enriquecimento e complemento curricular, de forma a abranger as diferentes áreas de interesse e contribuir para o reforço das aprendizagens; desenvolver projetos e atividades que promovam hábitos de vida saudável.

Apresentada a história, antecedentes, problemas identificados, finalidades, objetivos, entidades envolvidas e custos estimados, irei passar à apresentação da metodologia e do plano de avaliação, sendo que estes merecem uma especial atenção.

Para a metodologia foi utilizado um cronograma com as etapas e tarefas, o momento de realização das tarefas e os responsáveis pela realização das mesmas. Foram definidas cinco grandes etapas: a comunicação a órgãos da escola (direção e grupo de educação física); o planeamento; a divulgação; a implementação e a avaliação.

À etapa de comunicação aos órgãos da escola foi necessário falar com a direção da escola e com o grupo de educação física. Ao comunicarmos com a direção procurámos aprovação para a realização do projeto e com a comunicação ao grupo de educação física procurámos que o projeto fosse adicionado ao plano anual de atividades da disciplina e que os professores colaborassem connosco na divulgação do projeto às turmas.

À etapa do planeamento esteve inerente as questões relacionadas com as inscrições, a definição das atividades a realizar, a definição dos professores especializados a convidar, a criação do horário das atividades, tendo em consideração a disponibilidade dos professores convidados, os recursos materiais e os recursos espaciais da escola.

As inscrições foram limitadas a um máximo de 60 alunos. Os alunos inscreveram-se através de uma ficha de inscrição que se encontrava na sala de professores. A ficha de inscrição teve de ser assinada pelo respetivo encarregado de educação. De modo a conseguir controlar o número de inscrições, para o limite não ser ultrapassado, os alunos tiveram de entregar as fichas às funcionárias do pavilhão de educação física, quer da escola básica dos Castanheiros, quer da escola secundária de Caneças.

Os recursos humanos necessários foram os professores convidados que lecionaram as modalidades escolhidas, foi necessário haver uma funcionária no pavilhão de educação física e foi sempre necessário a presença dos professores estagiários de educação física. Tivemos a preocupação em convidar professores que fossem especializados na matéria que lecionam, deste modo os alunos teriam a melhor experiência possível no contacto com aquela matéria.

Os recursos espaciais necessários para o decorrer do projeto foram a utilização do pavilhão de educação física durante o período da manhã, assim como de alguns materiais necessários ao desenvolvimento da atividade. Tivemos a preocupação de dividir as modalidades pelos dias e pelos espaços tendo em consideração as características das mesmas. Ou seja, não seria possível realizar patinagem e rugby no mesmo dia, pois ambas as modalidades necessitam de ser desenvolvidas no pavilhão. Havendo a possibilidade de termos dos espaços disponíveis para o desenvolvimento das modalidades, procuramos colocar uma no pavilhão e outra na sala de ginástica. Estas características influenciaram então o calendário das atividades a realizar.

À etapa da divulgação esteve inerente a criação e distribuição pela escola de um panfleto com informações sobre a atividade, a distribuição das fichas de inscrição e a divulgação da ação pelos professores de educação física (quer nas aulas de educação física como no desporto escolar). A divulgação realizada pelos professores de educação física foi fundamental para o sucesso da nossa atividade. Através desta divulgação conseguimos chegar a todos os alunos da escola e não precisamos de tomar muito tempo da aula dos professores pois realizámos um panfleto informativo para os professores lerem aos alunos nas aulas. Quanto maior o número de alunos que têm

conhecimento da atividade a realizar, maior a possibilidade de termos muitos alunos inscritos.

À implementação do projeto esteve inerente a organização dos materiais e dos espaços, a coordenação e a lecionação das atividades. Na prática foram lecionadas duas aulas por cada dia, sendo que cada aula teve a duração de 60 minutos. Aos alunos foi pedido para estarem no pavilhão desportivo às 9h30 para as primeiras aulas iniciarem às 10h. Entre as duas aulas foi realizado um intervalo de 30 minutos. De modo a otimizar as aulas, os alunos que participaram foram divididos em 2 grupos, com cerca de 20 alunos em cada grupo. O critério utilizado para dividir os alunos em dois grupos foi a idade, havendo um grupo constituído por idades entre os 11 e os 14 anos e outro entre os 15 e os 19 anos. Utilizámos este critério da idade para dividir os grupos pois era mais acessível aos professores criarem uma aula que fosse acessível a todos os alunos do grupo, a nível motor e de complexidade das aulas, e a nível social por os alunos sentem-se mais confortáveis com colegas mais próximos da sua idade e porque alguns alunos já se conheciam.

À avaliação do projeto esteve inerente a criação, distribuição e recolha de questionários de satisfação, entregues aos participantes, e a análise e discussão das respostas dos questionários, assim como o cumprimento de determinados objetivos que representam o sucesso da atividade (obter pelo menos 70% de inscrições, tendo em consideração o limite máximo (60 alunos); satisfação dos alunos em relação aos itens do questionário de todas as modalidades igual ou superior a 4).

Na implementação da atividade inscreveram-se 51 alunos, no entanto como 12 não compareceram. A atividade realizou-se com 39 alunos, com anos de escolaridade compreendidos entre o 6º e 12º ano de escolaridade. Com a participação dos 39 alunos obtivemos 65% de inscritos, não tendo assim conseguido atingir o objetivo de 70%. Uma estratégia para contrariar este problema pode passar pela entrega do alimento no ato da inscrição. Esperamos então que, tendo já entregue o custo de participação, os alunos sentissem mais responsabilidade em ir à atividade onde já se tinham inscrito.

Através da análise da média dos questionários aplicados aos alunos para cada questão em cada modalidade, verificámos que em todos os conteúdos houve uma satisfação igual ou superior a 4. É possível deduzir que os alunos gostaram bastante desta atividade, que gostaram dos professores com que interagiram, dos espaços e materiais utilizados.

A satisfação dos alunos permite deduzir que, caso a atividade se desenvolvesse nos próximos anos, haveria uma grande adesão dos alunos. Esta satisfação dos alunos em conjunto com os documentos orientadores que deixamos em relação ao planeamento desta atividade facilita a repetição do projeto, quer seja por professores do grupo de educação física, quer seja por próximos núcleos de estágio de educação física. Na minha opinião, a repetição de uma atividade é a comprovação do sucesso da mesma, pois comprova que a atividade foi útil e bem realizada, de outra forma possivelmente não seria realizada de novo.

3.4. Área 4

Na área 4 está previsto o desenvolvimento de competências que permitem “compreender a importância da relação escola-meio e promover iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade” (Guia de Estágio Pedagógico). De forma prática realizei um estudo da turma, que foi apresentado na caracterização da turma e que foi também apresentado em conselho de turma, e fiz o acompanhamento da direção de turma, contando com a ajuda da diretora da turma. Acrescentando a isto desenvolvi um projeto para a turma a quem lecionei as aulas de educação física, colaborando com a comunidade envolvente da escola e com a diretora de turma.

3.4.1. Direção de turma

O diretor de turma tem uma importância elevada pois é o elo de ligação mediador entre os restantes professores do conselho de turma, entre os alunos e entre os encarregados de educação (Clemente & Mendes, 2013).

No acompanhamento da direção de turma, trabalhei todas as semanas juntamente com a diretora de turma. Esta contribuiu imenso para a minha formação, ajudando-me e ensinando-me a cumprir as mais diversas funções de um diretor de turma. Com a ajuda da diretora de turma, aprendi a trabalhar com o programa inovar (marcar, tirar e justificar faltas, lançar as classificações, retirar informações sobre os alunos), a organizar o *dossier* da turma (sabendo as diversas informações que lá devem estar), a contactar com os encarregados de educação via e-mail, carta, telefone, a atender um encarregado de educação na hora de atendimento e a organizar conselhos de turma.

Penso que uma mais-valia da minha diretora de turma, que tentei apreender para melhorar, é o tipo de relacionamento que ela consegue estabelecer com os encarregados de educação. Esta consegue conversar com eles, esclarecendo qualquer mal-entendido que possa haver, sem comprometer nem os alunos, nem os professores, esclarecendo as situações que surgem através dos factos que ocorreram.

As reuniões intercalares foram uma experiência neste ano de estágio. Aprendi que o diretor de turma deve preparar os conselhos de turma, sendo que deve receber e reunir, de todos os professores, as classificações qualitativas, de aproveitamento e de comportamento, no caso de conselhos de turma intercalares, ou quantitativas no caso de reuniões de final de período dos alunos, nas respetivas disciplinas. Nestas reuniões é possível perceber que os professores avaliam o comportamento e o aproveitamento dos alunos, identificando causas para o baixo aproveitamento e medidas para o remediar.

Foram apontadas medidas no conselho de turma do final do primeiro período como os alunos mudarem o método de estudo, terem hábitos de estudo diário e os encarregados de educação verificarem o cumprimento dos trabalhos passados para casa. Apesar destas medidas identificadas, na reunião no final do segundo período foi possível verificar que o aproveitamento da turma não tinha melhorado significativamente. Sendo que o número de doze alunos com mais de três classificações negativas no primeiro período, passou para nove alunos. Pode ser realidade que este número diminuiu, mas nove alunos com mais de três classificações negativas ainda representam quase um terço da turma. Apesar deste facto, no conselho de turma do final do segundo período foram identificadas as mesmas medidas para remediar o insucesso dos alunos. Penso que este conselho de turma podia ser melhor aproveitado para perceber de facto o motivo pelo qual os alunos têm insucesso e tentar realmente contrariá-lo. Sendo que todos os alunos têm características diferentes, cabe aos professores perceber que estes têm também dificuldades diferentes e identificar os motivos para o insucesso de cada um. É possível que haja alunos que necessitam de um maior acompanhamento dos professores e dos pais e outros que estão apenas mal direccionados no curso profissional que escolheram. Este último caso consegui identificar, em conversa informal, num dos alunos. Este estava insatisfeito com a direção que tinha tomado em ir para línguas e humanidades. Ajudei-o a perceber isto e a perceber que há muitos outros cursos (científico-humanísticos ou técnico-profissionais) onde ele se pode enquadrar. Também procurei mostrar a este e outros alunos a minha opinião de que fazer aquilo que gostamos, estudar aquilo que queremos, é meio caminho andado para ter sucesso. Não sei até que ponto as medidas propostas no conselho de turma do primeiro período foram vigiadas. Por exemplo, foi proposto que os alunos tivessem hábitos diários de estudo, mas não sei como é que isso foi promovido pelos professores. Deste modo, e sabendo que as medidas propostas no primeiro período não resultaram inteiramente, pois ainda há muitos alunos com mais do que três classificações negativas, penso que no conselho de turma no final do segundo período, poderíamos ter identificado melhor os motivos do insucesso de modo a conseguirmos ajudar mais os alunos. Não sei bem como esta iniciativa seria posta em prática, mas certamente com a ajuda dos professores experientes do conselho de turma conseguiríamos chegar a uma conclusão que ajudasse mais os alunos.

Uma das experiências e aprendizagens novas deste estágio foi o contacto com os encarregados de educação. Através do trabalho de colaboração com a diretora de turma consegui perceber que este contacto faz-se mais do que nas reuniões de encarregados de educação. Assim foi possível perceber que o diretor de turma comunica com os

encarregados de educação também no horário de atendimento, no caso de o encarregado de educação querer comunicar com o diretor de turma, por telefone, carta, e-mail ou por intermédio do educando, caso seja o diretor de turma que pretende comunicar com o encarregado de educação. As comunicações com os encarregados de educação, por iniciativa do diretor de turma têm geralmente como objetivo comunicar ao encarregado de educação que o seu educando tem faltado irregularmente às aulas, tentando perceber porque motivo tal acontece, quando falta consecutivamente às aulas, não se apresentando sequer na escola, sem qual aviso prévio ou justificação, ou quando o educando tem um excesso de faltas de material ou de pontualidade.

Todas estas experiencias descritas e refletidas sobre o trabalho desenvolvido com a diretora de turma vão ao encontro da divisão das funções do diretor de turma em quatro vertentes: função relacionada com os alunos; função relacionada com os restantes professores da turma; função relacionada com os pais e encarregados de educação; e função relacionada com as tarefas administrativas (Martins, 2011).

3.4.2. Projeto desenvolvido com a turma

No âmbito desta área 4, foi realizado um *workshop* de primeiros socorros que permitiu que entrasse diretamente em contacto com a comunidade de Caneças, mais especificamente com a Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários de Caneças. Entrei em contacto com esta associação para perceber se seria possível estabelecer uma parceria com eles e desenvolver um *workshop* de primeiros socorros para a turma a que leciono. Identifiquei na turma a necessidade de aprenderem a reagir caso estivessem perante uma situação onde alguém precisasse de ajuda, como foi o caso de uma aluna que fraturou o pulso durante a aula, ou como foi o caso de dois alunos que viram um senhor a perder os sentidos na rua, perto da escola.

Os alunos mostraram-me muito interessados em realizar este *workshop* e durante o mesmo estiveram muito atentos e colocaram muitas questões para se sentirem esclarecidos. No final do *workshop* todos os alunos ficaram a conhecer o algoritmo do suporte básico de vida e conseguiram aplica-lo em manequins. Estas iniciativas são muito interessantes para os alunos pois relacionam-se com necessidades deles e quando a formação fornecida está relacionada com uma necessidade dos alunos, estes estão mais predispostos e motivados para aprender.

3.5. Relação entre as quatro áreas

Está bastante retratado pela diversidade das áreas que compõem este estágio pedagógico que ser professor é mais que simplesmente dar aulas. Além da lecionação das aulas de educação física leciona treinos de desporto escolar, sem esquecer o planeamento dos mesmos, projeta atividades para desenvolver com a turma, avalia os alunos e os projetos e desenvolve todas as pequenas e grandes tarefas relacionadas com a direção de turma.

É possível observar que o planeamento, condução e avaliação são as dimensões que estão presentes em todas as áreas. O papel do professor no que diz respeito ao planeamento não se esgota no planeamento anual, de etapas e unidades de ensino das turmas a que leciona, o planeamento também está presente em todas as atividades que são desenvolvidas junto da turma, do grupo de educação física ou de outra parte da comunidade escolar. A estratégia assumida após a condução do ensino também deve ser transversal a todas as áreas, por exemplo, ajudou-me bastante realizar autoscopias após as aulas, pois ajudou-me a refletir sobre o que tinha acontecido e a perceber o que posso fazer para melhorar as características que possam não ter corrido tão bem. À semelhança destas autoscopias das aulas, os balanços realizados após a aplicação da dinamização da área 3, das situações de teste e da apresentação dos resultados da investigação-ação da área 2 ou do balanço realizado da área 4, ajudaram-me a perceber o que ocorreu de melhor ou de pior, percebendo também o que será importante alterar para que corra melhor da próxima vez que estas dinamizações forem aplicadas.

A ação de um professor de educação física também não se limita à relação estabelecida com os alunos das turmas a que leciona. Um professor relaciona-se com toda a comunidade escolar e que rodeia a escola. Relaciona-se com os restantes professores da turma, que culmina num conselho de turma, relaciona-se com os restantes professores do grupo de educação física, que culmina nas conferências curriculares, relaciona-se com os encarregados de educação, que culmina nas reuniões de encarregados de educação e também se relaciona com a comunidade que envolve a escola, culminando em parcerias para o desenvolvimento de atividades. É possível então perceber que todos estes atores escolares que envolvem as 4 áreas fazem parte da atividade do professor. Além de todos estes atores escolares fazerem parte da atividade do professor é possível perceber que estes não são estanques e interagem entre si. A atividade Páscoa Desportiva corresponde a uma interação entre a comunidade, a escola e os encarregados de educação pois oferecem uma ocupação educativa num período de

interrupção letiva, solucionando as dificuldades que algumas famílias sentem nestas alturas para o enquadramento dos seus filhos. Os conselhos de turma e as reuniões com os encarregados de educação são exemplos de momentos em que os assuntos aí discutidos vão influenciar diretamente a relação do professor com os alunos. Em muitos casos esta influencia pode ajudar a melhorar as aprendizagens dos alunos. Por sua vez, no meu caso, a relação com a comunidade que envolve a escola foi estabelecida com o objetivo de proporcionar novas aprendizagens aos alunos. Muitas relações que se estabelecem estão relacionadas ou vão influenciar a relação do professor com os alunos. Tal facto é muito importante pois a atividade do professor é principalmente feita para o aluno, para as suas aprendizagens e para a sua formação, ou seja, a função docente está muito relacionada com a ação de ensinar (Roldão, 2007).

A relação entre as quatro áreas também é visível nas informações recolhidas numa área que podem ser utilizadas para auxiliar a ação docente noutra área. Por exemplo, na área 4, da direção de turma foi possível estabelecer um contacto com os encarregados de educação que, por vezes, teve uma relação direta com as aulas e com a participação dos alunos. Por outro lado, como consequência do comportamento dos alunos nas aulas de educação física, por vezes foi necessário entrar em contacto com os encarregados de educação, havendo novamente uma ligação estreita entre a área 1 e a área 4. Existe também uma relação entre a área 3 e a área 1, influenciando-se mutuamente, ou seja, os treinos do desporto escolar tinham repercussões nas aulas de educação física, em especial da matéria de dança, e vice-versa. A investigação-ação desenvolvida na área 2 influenciou a forma como nos relacionamos com o grupo de educação física e ajudou a perceber e aprofundar conhecimentos relacionados com a avaliação dos alunos, que foram importantes na forma como tratei a avaliação e a classificação dos alunos na área 1.

Conclui-se então que há uma grande relação entre as áreas e que todas elas são fundamentais para a complementação da formação inicial dos professores. Um estágio pedagógico sem uma destas áreas seria um estágio pedagógico incompleto e com lacunas na função docente. “Quanto à sua orientação e organização, o estágio (...) orienta-se para uma formação profissional, envolvendo as dimensões pedagógica, organizacional, didática e científica com vista à integração do conhecimento proposicional e prático dos estagiários.” (Guia de Estágio Pedagógico). Com este estágio pedagógico, sinto-me mais apta a desempenhar todas as tarefas (desde a lecionação de educação física ao desporto escolar, passando pela formação contínua e inovação de conhecimentos e pela direção de turma) que um professor deve realizar.

4. Conclusão geral

O ano do estágio pedagógico é um ano que certamente não irei esquecer, não só pela experiência inédita de ser professora de uma turma, aquilo para o qual estudei desde que entrei na faculdade, como também pelas aprendizagens que levo. É possível destacar dois tópicos sobre o estágio: as maiores aprendizagens que levo e aquilo que devo continuar a melhorar.

Foram muitas as aprendizagens que desenvolvi e adquiri ao longo do estágio pedagógico. Sendo difícil referir todas é possível destacar as maiores aprendizagens que se relacionam com o conhecimento da matéria e com o desenvolvimento do conhecimento didático do conteúdo. Mais especificamente traduzem-se nas progressões pedagógicas para a aprendizagem do toque de dedos do voleibol, do remate em salto do andebol e do lançamento na passada no basquetebol. Utilizei várias vezes estas progressões e consegui ver, através delas, melhorias e evolução nos alunos. São certamente progressões que irei utilizar quando estiver a lecionar educação física a uma turma com necessidades semelhantes à qual lecionei as aulas de educação física. Tanto o conhecimento do conteúdo como o conhecimento didático do conteúdo são essenciais para os alunos compreenderem aquilo que se ensina. O conhecimento didático do conteúdo é específico dos professores e consiste numa ligação entre o que o professor sabe sobre ensinar e o que o professor sabe sobre a matéria que ensina. Foi então muito importante para a minha aprendizagem enquanto professora melhorar o conhecimento didático do conteúdo das matérias que inicialmente identifiquei como sendo as matérias em que iria ter maiores dificuldades (Cochran & Others, 1992).

Outra aprendizagem que destaco e que levo deste estágio pedagógico é toda a tarefa e desenvolvimento do planeamento. Sair da avaliação inicial e realizar o plano anual de turma, o plano da primeira etapa e o plano da primeira unidade de ensino foi complicado, mas foi certamente das grandes aprendizagens que levo. Com este estágio pedagógico consegui aprimorar os meus planos de etapa e de unidade de ensino até chegar a um plano completo, com todas as informações necessárias, mas ao mesmo tempo um plano pessoal e construído de forma a que consiga encontrar facilmente todas as informações que necessito.

Houve outras experiências, que por se constituírem como a minha primeira experiência em algo do género, se afirmaram como uma aprendizagem e uma mais valia para aplicar no futuro. É um exemplo disto a atribuição de uma classificação, a comunicação com os encarregados de educação, a dinâmica dos treinos, os encontros e

a competição do desporto escolar e até mesmo a lecionação da matéria de escalada. São exemplos de experiências que realizei pela primeira vez no estágio pedagógico e que serão o meu ponto de partida para as experiências futuras.

Por fim, será importante destacar o posicionamento do professor durante as aulas como mais uma aprendizagem que realizei ao longo do estágio pedagógico. Estive bastante tempo a batalhar neste aspeto, principalmente nos momentos de instrução para um grupo da turma, mas no final do estágio já conseguia ter atenção e posicionar-me corretamente. Esta é uma característica que levarei para todas as aulas e treinos que der pois era algo com o qual não me preocupava e neste momento tenho sempre isso em atenção.

É também possível destacar também aprendizagens que ainda necessitam de se melhoradas no futuro profissional enquanto professora de educação física. É um grande exemplo disto o *feedback* em situação de jogo, quer seja na matéria de andebol, como de basquetebol e de futebol. Durante o estágio pedagógico consegui encontrar uma estratégia para dar *feedback* a estas situações de jogo (focar-me numa característica), contudo esta solução ainda não é a mais desejável. Devo continuar a melhorar e a ganhar experiência de modo a conseguir olhar para um jogo e focar-me em todas as características que o jogo deve ter, conseguindo dar *feedback* sobre tudo ajudando o jogo a melhorar mais rapidamente.

O *feedback* à distância foi algo que tentei melhorar desde muito cedo no estágio pedagógico. Esteve sempre muito interligado com o posicionamento do professor, contudo, ao contrário do posicionamento, o *feedback* à distância ainda tem muito que melhorar. Muitas vezes, apesar do bom posicionamento não fornecia *feedback* à distância porque, como não tenho uma projeção de voz muito grande, optava por aproximar-me dos alunos para falar com eles, abdicando do *feedback* à distância e, em algumas situações, piorando o posicionamento.

O ano do estágio pedagógico caracteriza-se muito por melhorias profissionais, mas não só. A nível pessoal este estágio representa um ano de desafio e superação, com muitas barreiras pelo meio. É difícil destacar um efeito pessoal do estágio, mas sempre que penso no ano que passou é impossível não pensar em tudo o que se passou durante o ano e em como, levando um dia de cada vez, uma tarefa de cada vez, um objetivo de cada vez e um documento de cada vez, consigo olhar para trás e ficar satisfeita com o trabalho que desenvolvi. No decorrer do processo nunca pensei que era impossível, mas olhando para trás penso “como é que foi possível?”.

5. Referencias bibliográficas

- Amaral, J., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo - Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão* (pp. 89–122). Porto: Porto Editora.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em educação física - um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32, 121–133.
- Banks, J. A. (2002). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e avaliação em educação física*. Livros Horizonte.
- Carlson, T. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 467–477.
- Carlson, T., & Hastie, P. (1997). The student-social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 176–195.
- Carreiro da Costa, F. (1991). A investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, 14(1), 9–27.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim SPEF*, 10(11), 135–151.
- Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra2*, (7), 71–85.
- Cochran, K. F., & Others, A. (1992). Pedagogical Content Knowledge: A Tentative Model for Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263–271. Retrieved from <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&AuthType=cookie,ip,url,uid&db=eric&an=ED340683>
- Comédias, J. (2004). Como organizar as provas de avaliação aferida dos JDC? *Horizonte*, 12(122), 3–10.
- Decreto Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário da República: I série, nº 175 (1991).
- Dias, L., & Rosado, A. (2003). A avaliação formativa em educação física. *Pedagogia Do Desporto*, 7, 73–102.
- Doyle, W. (1984). How order is achieved in classrooms: An interim report. *Journal of*

- Curriculum Studies*, 16, 259–277.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392–431). New York: Macmillan.
- Ministério da Educação (2001). *Programas Nacionais de Educação Física - Ensino Secundário*. Portugal: Departamento do Ensino Secundário.
- Entwistle, N. J. (1997). Contrasting perspectives on learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of Learning* (pp. 3–22). Edinburg: Scottish Academic Press.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação E Pesquisa*, 33(3), 581–600.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 19(41), 347–372.
- Ferro, N. (2015). Parcerias num processo de formação de professores. In J. Alves & M. do C. Roldão (Eds.), *Escolas e Consultorias - Percursos de desenvolvimento* (pp. 91–112). Porto: Universidade Católica Editora.
- Frontoura, C. (2005). *O estagiário em educação física no processo de estágio pedagógico. A percepção das dificuldades dos estagiários da FCDEF-UC na fase inicial e na fase final do estágio pedagógico*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Gerdner, J., Harlen, W., Hayward, L., & Stobart, G. (2008). *Changing Assessment Practice*. United Kingdom: Assessment Reform Group (E-book).
- Griffey, C., & Housner, D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 196–204.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção - O Planeamento em Ciências Sociais* (2ª ed). Cascais: PRINCIPIA.
- Hastie, P. (1997). Factors affecting the creation of a new ecology in a boys-only physical education class at a military school. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 62–73.
- Hastie, P., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on physical education. *European Physical Education Review*, 5, 9–29.

- Hattie, J. (2012). Know thy impact. *Educational Leadership*, 70(1), 18–23.
- Henriques, J. C. (2012). *A avaliação autêntica em Educação Física - O problema dos jogos desportivos coletivos - tese de doutoramento*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Luckesi, C. C. (1992). Planejamento e avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. *Série Idéias: O Diretor Articulador Do Projeto Da Escola*, 15.
- Martins, R. (2011). *O diretor de turma como gestor curricular: elaboração/implementação/avaliação do PCT*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Instituto Politécnico de Bragança.
- Mascarenhas, L. (1995). *Planeamento em educação física - que deliberações pedagógicas*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- McCaughtry, N., Tischer, A., & Flory, S. (2008). The ecology of the gym: reconceptualized and extended. *Quest*, 60, 268–289.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (1st online). New York: Pearson Education.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203–218.
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didática em educação física. In F. Carreiro da Costa (Ed.), *Formação de professores em educação física* (pp. 75–118). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Pereira, P. (2000). Planificação dos professores em educação física: alguns contributos para o seu estudo. *Horizonte2*, 16(92), 14–18.
- Portman, P. A. (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of sixth grade students in elementary and middle school. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 445–453.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Rink, J. (1993). Teacher education a focus on action. *Quest*, 45, 308–320.
- Roldão, M. do C. (2006). Trabalho colaborativo - o que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Noesis*, (66), 22–23.

- Roldão, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94–181.
- Roldão, M. do C. (2014). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. (pp. 136–146). Porto: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. do C., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 26(63), 570–594.
- Rosado, A. (1997). O questionamento oral: objetivos, condições de aplicação e critérios de utilização em contextos educativos. In *Pedagogia do Desporto - Estudos 5*. Edições FMH.
- Rosado, A. (2007). Sport and personal and social development. In M. J. Coelho e Silva & C. Gonçalves (Eds.), *Sport and Education*. Coimbra: Imprensa Universitária.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185–206). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Veiga, A., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do desporto II: Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto* (Vol. 1). Lisboa: PACTOR.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. In *X Symposium internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria* (pp. 1159–1170). Corunã: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária.

6. Documentos consultados

Projeto Educativo do agrupamento de escolas de Caneças (2015).

Protocolo de Avaliação Inicial e de Certificação em Educação Física do grupo de educação física do agrupamento de escolas de Caneças.

Regulamento Específico de Educação Física da Escola Secundária de Caneças.

Guia de Estágio Pedagógico (2015-2016) da Faculdade de Motricidade Humana.